

مسنقبل التربية العربية

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد والإبداع في التنمية البشرية

• التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية (من منظور رسائل النور).

د. عادل محمد السكري

• أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي "دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة

القليوبية".

د. سلامة عبد العظيم حسين

• معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس.

د. سامي أبو اسحق

• واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة.

د. زياد علي الجرجاوي

د. سميرة سالم النخالة

• أثر استخدام استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على

تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية - بالرسائق (سلطنة عمان).

د. عبد المؤمن محمد عهده مغراوي

الأبواب الثابتة

• ندوات ومؤتمرات

• من رواد التربية

• إصدارات جديدة

• تقارير استراتيجية

• استشارات

• مراجعات كتب

• قضية للمناقشة

• تجارب تربوية

المجلد الخامس عشر

العدد ٥٥

يناير ٢٠٠٩

هيئة المستشارين

دكتور / إبراهيم محمد إبراهيم

أستاذ ومدير مركز تعليم الكبار جامعة عين شمس

الدكتور / أحمد الرفاعي بصفت

أستاذ للتصديقات التعليم ونائب رئيس جامعة الزقازيق

الدكتور / أحمد زايد

عالم الاجتماع الشهير وعميد كلية الآداب جامعة القاهرة

الدكتور / أحمد عبد المطلب

عميد كلية التربية جامعة سوهاج الأسبق

الدكتور / أحمد الغزالي

وزير التعليم المعالى الأسبق ورئيس الشبكة العربية للتعليم عن بُعد

الدكتور / أحمد شوقي

أستاذ الوراثة وعالم المستبليات الشهير

الدكتور / إسامة راتب

نائب رئيس جامعة سيناء

الأستاذ / السيد يسين

أستاذ علم الاجتماع والأمين الأسبق لمندى الفكر العربى

الدكتور / حسن راتب

رئيس مجلس أمناء جامعة سيناء

الدكتور / رشدى طعيمة

الأستاذ بجامعة المنصورة وعميد كليات التربية بالعديد من الجامعات

الدكتور / سعيد إسماعيل على

المفكر التربوى المتميز والأستاذ بجامعة عين شمس

الدكتور / طاهر عبد الرزاق

أستاذ للسياسات التربوية، جامعة بافلو بالولايات المتحدة

الدكتور / على بن عبد الخالق القرنى

المدير العام لمكتب التربية العربى لتول الخليج بالرياض

الدكتور / على نصار

أستاذ التخطيط، والمستشار الدولى فى الدراسات التخطيطية والمستقبلية

السفير / عبد الرؤوف الريدى

رئيس المجلس المصرى للشئون الخارجية ورئيس مكتبة مبارك

د عصام نجيب الفقهاء

عميد كلية التكنولوجيا والإشارة - سلطنة عمان

الدكتور / عبد الله بن على الجصين

أستاذ للتربية، ووكيل الرئيس العام لكليات الفنون الموسوعة

الدكتور / عبد العزيز السنبل

أستاذ تعليم الكبار، ونائب مدير المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

الدكتور / ماجد عثمان

مدير مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار التابع لمجلس الوزراء

الدكتور / محسن توفيق

أستاذ الهندسة وسفير مصر فى اليونسكو

الدكتور / محمد إبراهيم منصور

مدير مركز المستقبل التابع لمجلس الوزراء

الدكتور / محمد بن أحمد الرشيد

أستاذ التربية، ووزير المعارف بالملكة العربية السعودية الأسبق

دكتور / محمد سعيد النشائي

أستاذ الهندسة وعميد كليتي الهندسة والحاسبات جامعة سيناء

د. محمد سعيد نوفل

أستاذ العلوم السياسية جامعة اليرموك - الأردن

الدكتور / مصطفى حجازى

أستاذ علم النفس الشهير، بجامعة البحرين ولبنان

الدكتور / مصطفى علوي

رئيس قسم العلوم السياسية جامعة القاهرة ووكيل وزارة الثقافة

الدكتور / منى مصطفى البرادعى

مدير المجلس القومى للفترة التنافسية وأستاذ الاقتصاد

الدكتور / منذر المصرى

وزير التعليم والتدريب المهني الأردنى السابق

الدكتور / كمال شعير

أستاذ الطب، ومدير مركز الدراسات المسعاه - جامعة القاهرة

الدكتور / وليم عبيد

أستاذ المناهج الشهير، جامعة عين شمس

مجلة علمية دورية محكمة تعالج قضايا التجديد
والإبداع في التنمية البشرية

المؤسس ورئيس التحرير
د. ضياء الدين زاهر

مديرا التحرير
د. مصطفى عبد القادر زيادة د. نادية يوسف كمال

مستشارو التحرير
د. أحمد المهدي عبد الحليم د. حامد عمار
د. محمد نبيل نوفل د. صلاح العربي

هيئة التحرير
د. الهادي الشربيني الهادي د. حسن البيلوي
د. رشدي طعيمة د. زينب النجار
د. شاكر فتحي محمد د. علي الشخيري
د. رفيق حمود د. صلاح خضر

المستشار الإعلامي
سكرتير التحرير
سكرتير الفني
د. حنفى مكرم
أ. مصطفى عبد الصادق
أ. أشرف إمام محمد

المراسلات

توجه جميع المراسلات باسم رئيس التحرير على العنوان التالي

أ.د. ضياء الدين زاهر

أستاذ - كلية التربية - جامعة عين شمس

روكي - مصر الجديدة - القاهرة - مصر

تليفونات : ٢٢٦٠٥٧٧١ - ٢٤٠٢٩٠٥٥

تليفون وفاكس : ٢٤٨٥٣٦٥٤ محمول ٠١٢٣٩١١٥٣٦

بريد إلكتروني:

aced2001@yahoo.com

dia_zaher@yahoo.com

مستقبل
التربية العربية

العدد الخامس والخمسون
(يناير ٢٠٠٩)

تصدر عن
المركز العربي للتعليم
والتنمية (أسد)

بالتعاون العلمي مع:

- كلية التربية جامعة عين شمس
- مكتب التربية العربي لدول الخليج
- جامعة المنصورة

الناشر

المكتب الجامعي الحديث

مساكن سوتير عمارة ٥ مدخل ٢

الأرابعة - الإسكندرية

مكتب : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

فاكس : ٠٣/٤٨٦٥٢٧٧

- ♦ الافتتاحية
- رئيس التحرير ٦-٤
- ♦ أبحاث ودراسات:
- التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية (من منظور رسائل النور). ٣٨-٩
د. عادل محمد السكري
- أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي "دراسة ميدانية على
١٤٦-٣٩ المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية".
د. سلامة عبد العظيم حسين
- معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان
١٨٤-١٤٧ يونس.
د. سامي أبو اسحق
- واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في
٢٧٠-١٨٥ محافظات غزة.
د. زياد على الجرجاوي - د. سميرة سالم النخالة
- أثر استخدام استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس
بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الناقد
٣٠٧-٢٧١ لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية - بالرسنق
(سلطنة عمان).
- د. عبد المؤمن محمد عبده مغراوي

♦ عرض كتب

- مستقبل الثقافة العلمية في مصر دعوة للحوار
د. أحمد شوقي
٣٠٩-٣١٤

♦ رسائل جامعية

- تصور مستقبلي للتعليم الجامعي لبيئة سيناء في
ضوء المشروع القومي للتنمية
د. عطية أحمد سالم
٣١٥-٣٢٠

يبدأ هذا العدد بدراسة عن " التربية الإسلامية وأبعادها الإنسانية " (من منظور رسائل النور) يقدمها الدكتور عادل السكري وهي دراسة مؤداها تحليل النصوص والكتابات، وحاولت الدراسة الرد على بعض الأسئلة مثل : من هو النورسي ؟ وكيف تأثرت حياته وظروف عصره وأحدثه ؟ وما هي أهمية رسائل النور ، ووظيفتها ، والظروف التي أدت إلى نشرها ، وعلاقتها بالتربية الإسلامية ؟. وخلصت الدراسة إلى أن التربية الإسلامية الإنسانية في حقيقتها تربية إسلامية وفي غايتها إصلاحية شاملة، وفي مقاصدها تربية أخلاقية ، وفي وسائلها تربية نورانية وفي وسائلها تربية تمثيلية ، وفي مسلكها تربية أخوية ، وفي منهجها تربية دينية .

وتجئ بعد ذلك دراسة يقدم فيها الدكتور سلامة عبد العظيم تحليل لـ " أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي "، وهي دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة، طبقت على عدد من المدراء والنظار ، واستخدمت المنهج الوصفي القائم على أساس المراجعة للدراسات النظرية والدراسات السابقة ، وهدفت الدراسة إلى التعرف على ماهية التمكين وخصائصه وأبعاده والأمس والمداخل التي يعتمد عليها ومن بين ما انتهت إليه الدراسة ضرورة تحقيق الترابط بين أبعاد التمكين وخطوات الإصلاح المدرسي من خلال إعادة تصميم وتوصيف وظائف العمل المدرسي. بحيث تتوازن السلطة مع المسؤولية في ظل إطار محاسبي واضح ومحدد ورفع إدراك العاملين وتحسين قدراتهم على الاختيار بمنحهم حرية في أداء بعض المهمات . وأشارت الدراسة إلى أن متطلبات الإصلاح المدرسي تتضمن ضرورة تعزيز قدرة الإدارة التربوية بالموارد البشرية العالية الخبرة ، القادرة على الإنجاز وتمكين الإدارة من المشاركة الفعلية في صياغة خطط الإصلاح والتطوير .

وتناولت الدراسة الثالثة التي تقدم بها الدكتور سامي أبو أسحق من فلسطين قضية "معتقدات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس"، وشدد على

أهمية حاجة كبار السن إلى الرعاية ، في ضوء ما تم جمعة من معلومات من خمسين مسن وخمسين مسنة شكلوا العينة العشوائية . حيث تبين وجود نسب متفاوتة لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس . كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لعوامل مثل الجنس والحالة الصحية والحالة الاجتماعية ولمتغير المستوى التعليمي ، فأوصت الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات بحثية قائمة ومتاحة للدراسة بضرورة إعداد برامج ترفيهية للمسنين وخاصة لمن ليس لديهم عائل والقيام بدراسات مقارنة بين المسنين في المجتمع العربي والمجتمعات الغربية ، ودراسات حول ضغوط الحياة وأثرها على الاضطراب النفسي لدى المسنين.

أما الدراسة الرابعة المقدمة من الدكاترة زياد الجرجاوي وسمية النخاله ، " فقد تناولت واضع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة" وهدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية ، وبيان أوجه القصور في عملية الإشراف التربوي والصعوبات التي تقبل من فاعليته وقدمت مقترحات ذات أهمية لإرشاد القائمين على الإشراف التربوي وتحريفهم بما يجري ومساعدتهم على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف وأوصت الدراسة التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي القائم على التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بأن تعمل وزارة التربية والتعليم على تأهيل المشرفين وتسليحهم بالخبرات والمهارات التي تؤهلهم للقيام بعملية الإشراف التربوي بكفاءة وإتقان ، كما أوصت بتخفيف الأعمال الإدارية التي تعيق مهمة المشرف الفنية وهي تحسين العملية التعليمية التعلمية.

بينما تناولت الدراسة الخامسة والأخيرة " أثر استخدام استراتيجيات مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات

التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ كلية التربية بالربستاق ~ سلطنة عمان"
 للدكتور عبد المؤمن محمد عبده مغراوي . وهدفت الدراسة إلى تدريب الطالب المعلم على ممارسة التفكير التساؤلي والاستقصائي واكتساب الطالب المعلم لمهارات التفكير الناقد والتعرف على بعض القضايا الهامة واللازمة لمعلم التاريخ والتعرف على أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد، هذا واستخدم الباحث المنهج الوصفي لعرض وتحليل الدراسات السابقة ووضع الإطار النظري وإعداد أدوات للدراسة وهي استراتيجية التدريب الاستقصائي لمناقشة بعض القضايا الخلافية مثل القضية الفلسطينية وإمكانية تحقيق التعايش السلمي مع إسرائيل واحتلال أمريكا للعراق بدعوى تحقيق الديمقراطية ، وأثبتت الدراسة وجود فرق واضح ما بين الاختبارين القبلي والبعدي يدل على فعالية كبيرة ، وذلك بعد أن نفذ الباحث الاستراتيجية لثمانية أسابيع من التدريب ، وأوصى في الختام بضرورة الاهتمام بجعل مادة التاريخ مجالاً في التفكير وعدم قصرها على السرد والتسميع.

وبالإضافة إلى الأبواب الثابتة للمجلة فإنه تلبية لطلب الكثير من الباحثين فقد تم استحداث باب جديد ضمن حركة التربية يتناول بالتحليل ملخص الرسائل الأكاديمية التربوية (الماجستير والدكتوراه)، وخاصة تلك الرسائل ذات العلاقة الوثيقة بقضايا تفعيل مستقبل التعليم العربي في الإسهام الفاعل في القضايا التنموية.

ونستهل هذا الرسائل بعرض رسالة الدكتوراه المتميزة التي قدمها المرحوم الدكتور/ عطية سالم والتي كان لها الفضل الأساسي في الإسراع بإنشاء جامعة سينا.

رئيس التحرير

أبحاث ودراسات

- ❖ التربية الإسلامية وأبعادها الإنسانية (من منظور رسائل النور).
د. عادل محمد السكري
- ❖ أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية".
د. سلامة عبد العظيم حسين
- ❖ معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس.
د. سامي أبو اسحق
- ❖ واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة.
د. زيد علي الجرجاوي - د. سميرة سالم النخالة
- ❖ أثر استخدام استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية - بالرسنق (سلطنة عمان).
د. عبد المؤمن محمد عبده مغراوي



التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية (من منظور رسائل النور)

د. عادل محمد السكري*

* مقدمة:

عاش بديع الزمان سعيد النورسي غمراً مفيداً، شهد خلاله أهم الأحداث والتحويلات التي عرفها العالم الإسلامي خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، والنصف الأول من القرن العشرين، حيث عاصر مرحلة الضعف التي مرت بها الدولة العثمانية، كما شهد سقوط الخلافة العثمانية وما تلاها من هجوم شرس على الإسلام، عقيدة وشريعة ونظاماً للحياة، فقام النورسي يدافع عن الإسلام والإيمان ضد الكفر والطغيان، ويحارب الأفكار الهدامة الوافدة، ويتصدى للتيارات الدخيلة الجارفة، فأوذي في سبيل ذلك بالسجن والنفي، والأسر والاعتقال، والمداومة والمطاردة، غير أن روحه لم تسجن، ولسانه لم يفتنر، وقلمه لم يجف، وجهاده لم ينقطع، وجهوده لم تتوقف، ودعوته لم تخفت، وإيمانه لم يتزعزع. ورغم جميع المظالم التي نزلت به وبطلابه، كان بديع الزمان يحدث طلابه دائماً على الصبر والثبات والاستمرار في العمل على إنقاذ الإيمان، وعدم القيام بأي عمل من شأنه أن يضر بالأمن، أو يخل بالنظام، أو يخالف القانون، أو يتسبب في محنة، أو يخوض في فتنة، حتى نجح، بفضل الله، في رد مخططات الكفر والإلحاد، وإحياء نهضة إسلامية جديدة تقوم على تربية إيمانية صحيحة، ونزعة إنسانية راقية، تستند إلى قوة العقيدة، وصفاء الشريعة، وخالص الدين. وقد ظل بديع الزمان طوال ربع قرن يكتب سلسلة من الرسائل الإيمانية التي أيقظت روح الإيمان الذي يدفع إلى رقي

* أستاذ أصول التربية المساعد بكلية التربية جامعة عين شمس.

الإنسان، ويرشده إلى طريق السعادة والنور، من خلال تلك الرسائل التي جمعت تحت اسم "رسائل للنور" التي استوعبت أهم القضايا الإيمانية والتربوية التي شغلت النورسي، كما كشفت عن بعض تفاصيل حياته وجوانب من شخصيته.

* موضوع البحث وأهميته:

رسائل النور في جوهرها رسائل تربوية، تتأسس على صفاء الإيمان، وتتطلع إلى سعادة الإنسان. فالإنسان لا يكون إنساناً حقاً إلا بالإيمان، ولا يسمى ويرتقى إلا بنور الإيمان، ولا يبلغ سعادته، ويطمئن قلبه، وتسكن نفسه إلا عن طريق الإيمان، فالإيمان هو الطريق إلى السعادة الحقة، والأمن الدائم والسلامة التامة، والأمان الكامل، وهو الأساس الممتن لكل معرفة صحيحة وإدراك سليم.

وقد استعرض بنوع الزمان عدداً كبيراً من الأدلة على قضايا الإيمان، وحاول أن يبين أثره العظيم في التوجيه والإصلاح والتربية، وتحقيق الأمن والسلام والسعادة للبشرية. فالتربية الإيمانية - كما نجدتها في رسائل النور - إنما تتوجه إلى إصلاح البشرية جمعاء عن طريق الإيمان الذي يدفع الإنسان إلى السمو والترقي نحو الكمال، والتعلق بالمثل الإنسانية العليا، تحقيقاً لرسالة الإسلام الذي يمثل روح الإنسانية الكبرى التي ترفض الغل والحسد، والتفلق والشقاق، والعداوة والبغضاء، والكبر والعناد، والظلم والفساد. وترسيخاً للإيمان الذي يستدعي الوحدة والتوحيد، والوفاق والاتفاق، والأخوة والمحبة، والعفو والصنع، والحق والعدل.

وكان النورسي، خلال مسيرة الإصلاح، يرى أن الأمل في إصلاح الأحوال إنما يكمن في تربية جيل جديد، وتكوينه تكويناً إسلامياً، عقيدة وفكراً وسلوكاً، على قاعدة الإيمان الخالص وقوة العقيدة، واستناداً إلى الأخوة والمحبة والتمسك بالفضيلة.

ونظراً لأهمية التربية الإيمانية وعظيم أثرها في ترسيخ العقيدة، وتصحيح الفكر، وتركبة النفس، وترقية السلوك، وتحقيق إنسانية الإنسان، سنحاول - في هذا البحث - أن نكشف عن معالم التربية الإيمانية - الإنسانية من حيث حقيقتها وغايتها، ووسائلها ووسائلها، ومسلكتها ومنهجها، وطريقها ومسعاها من منظور رسائل النور التي تبعثها علوم الإيمان، ونشرها الأخوة والمحبة إلى كل إنسان، في كل مكان، أمناً وأماناً، وسلاماً وإسلاماً، وحياة وسعادة لكل البشر.

* مشكلة البحث:

على الرغم من أهمية الإيمان وعظيم أثره في تربية النفوس وإصلاحها، إلا أن هناك من أهل الإيمان من لا يحسن التعامل مع غيره من أهل دينه، أو من غير دينه، ويتصور أن إيمانه هذا هو الذي يدفعه إلى أن يتعصب ضد هذا ويحمل العدوة لذلك، ويظلم هذا ويعاند ذاك، ويرفض هذا ويبغض ذاك، ويفر من هذا ويتباعد عن ذاك، ولذلك فإن هذا البحث الذي يكشف عن التربية الإيمانية التي تدعو إليها رسائل النور، إنما يؤكد على أن حقيقة الإيمان الذي تقوم عليه هذه التربية إنما هو هذا الإيمان الذي يصلح ولا يفسد، ويقرب ولا يبعد، ويعدل ولا يظلم، وينشد للوحدة والاتكاف لا للفرقة والاختلاف، ويسعى لنشر الأخوة لا العدوة، والحب لا البغضاء، والغفر والصفح لا الشقاق والخصام، وبذلك تكون التربية الإيمانية أمناً وسلاماً وسعادة لكل البشر لا حرباً وإرهاباً وعداءً بين البشر.

* تساؤلات البحث:

يحاول هذا البحث أن يجيب على عدد من التساؤلات التي يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

١- من هو بديع الزمان سعيد النورسي؟ وكيف تأثرت حياته وجهاده بظروف عصره وأحداثه؟

٢- ما أهمية رسائل النور؟ وما وظيفتها؟ وما للظروف والأحوال التي أدت إلى ظهورها، ودعت إلى نشرها، ومساعدت على انتشارها؟

٣- ما علاقة رسائل النور بالتربية؟ وما سر دعوتها إلى الإيمان، وتكريمها للإنسان؟

٤- ما ملامح التربية الإيمانية الإنسانية التي انطوت عليها رسائل النور؟ وكيف كانت دروسها الإيمانية، وتعاليمها الإسلامية، أساساً لحياة الإنسان الفردية والاجتماعية؟

* أهداف البحث:

يستهدف هذا البحث تحقيق الأهداف التالية:

١- التعرف على حياة بديع الزمان وجهاده وجهوده في خدمة الإسلام وإنقاذ الإيمان، باعتباره رائداً من رواد الإصلاح والنهضة الإسلامية في العصر الحديث.

٢- التعرف على دور النورسي في التصدي للكفر والإلحاد ومقاومة الاحتلال، والدفاع عن الإسلام والإيمان ومخاربة الطغيان.

٣- الاستفادة من تجارب النورسي في الحياة، وأساليبه في الدعوة، ومنهجه في توجيه الإصلاح والتربية، كأحد الدعاة المصلحين، وأحد أعلام حركة الإحياء والتجديد في أساليب التدريس ومناهج التعليم.

٤- الكشف عن ماهية رسائل النور وأهميتها في علاقتها بالتربية، وموقفها من الإنسان، ودعوتها إلى الإيمان.

٥- إبراز معالم التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية كما تكشف عنها رسائل النور باعتبارها أساساً للحياة الفردية والاجتماعية.

* منهج البحث:

إذا كان من طبيعة المنهج أن يأتي متصلاً لوثق اتصال بموضوعه، فإن المنهج الملائم لدراسة هذا الموضوع، الذي يعالج قضية من أهم قضايا الفكر الديني والتربوي عند أحد رواد النهضة الإسلامية في العصر الحديث، هو الاستناد إلى أسلوب من أساليب المنهج الوصفي، الذي يقوم على دراسة وتحليل للنصوص والكتابات التي تضمنتها كليات رسائل النور، لاستنباط معالم التربية الإيمانية وأبعادها الإنسانية، كما تكشف عنها هذه الرسائل التي تقع في تسع مجلدات، تضم أكثر من ثلاثين ومائة رسالة، طبعت في أكثر من خمسة آلاف صفحة. وقد ترجمت رسائل النور كاملة إلى اللغة العربية، وما كتب منها بالعربية تم تحقيقه على أصولها المخطوطة.

وسوف نكتفي بأن تكون كليات رسائل النور هي مصدرنا الوحيد في هذا البحث، لأنها، بحكم طبيعتها، "لا تدع حاجة إلى مراجعة مؤلفات أخرى" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ١٢٨) و"لا تستدعي تلقي الدروس من غيرها" (الشعاعات، ١٩٩٣، ٥٧٤) و"لا تتطلب التحري عن النور خارج دائرتها" (اللمعات، ١٩٩٣، ٤٢٧).

وسوف نكون معالجتنا للموضوع على النحو التالي:

[١] النورسي ورسائل النور:

ولد سعيد النورسي سنة (١٢٩٣هـ - ١٨٧٦م) في قرية "نورس" Nurs التابعة لولاية "بتليس" Bitlis الواقعة في جنوب شرقي الأناضول (تركيا الحالية) وكان

أبوه من أهل الورع والتقوى، والصلاح والدين، وكذلك كانت أمه على قدر كبير من التدين.

ولم تكن حياة الطفل إلا ملحمة من الوقائع والأحداث التي جعلت منه في النهاية واحداً من أبرز علماء الإصلاح الديني والاجتماعي والتربوي في عصره. ونظراً لتعدد مواهبه، وقوة حافظته، وحدة ذكائه، وسعة علمه ونصاعة منهجه، وسمو أنبيه، وحמיד خلقه، وجليل دعوته، أطلق أهل العلم عليه لقب "بديع الزمان" (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٦٤-٦٥، ١٦٢).

التحق سعيد للنورسي، في طفولته المبكرة، بمجموعة من الكتاتيب والمدارس المنتشرة حول قريته، وكان يقبل على الدراسة بشغف عظيم، ويستوعب كل ما يقدم إليه من علم ومعرفة، ويتوق إلى الاستزادة منها، فأخذ يتنقل في القرى والمدن بين المراكز والمدارس والعلماء، ويتلقى العلوم الإسلامية في كتبها المعتمدة، حتى حفظ ما يقرب من تسعين كتاباً من لمهات الكتب.

وبفضل تحصيله العلمي الذي اكتسبه في طفولته المبكرة تلك، نهياً له بعد ذلك أن يجلس إلى الشيوخ والعلماء، يناقشهم وينظرهم، ويظهر عليهم جميعاً، حتى بلغت شهرته الآفاق، فسموه "سعيد المشهور" وهو لم يتجاوز بعد للخامسة عشرة من عمره.

وفي سنة (١٣١٤هـ - ١٨٩٧م) ذهب سعيد للنورسي إلى مدينة "وان" Van بدعوة من والي، فمكث فيها خمسة عشرة سنة قضاها في التدريس، وكانت فرصة لمطالعة كتب العلوم الحديثة، والتعمق في دراستها وخلال فترة بقائه في "وان" وضع طريقة خاصة في التدريس تختلف عن الطرق المتبعة التي كانت سائدة آنذاك في المدارس الدينية، استخلصها من العلوم الحديثة التي استوعبها، ومن ممارسته التدريس للطلاب، أخذاً بعين

الاعتبار متطلبات العصر الحاضر وحاجاته الملحة. وترتكز طريقته هذه على إعطاء الحقائق الدينية، ممترجة بالعلوم الحديثة، بأسلوب قريب لمدرارك أبناء هذا العصر، وإثباتها بأوضح طريقة، وعرضها بأنسب وسيلة (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٦٣).

وكان من رأى النورسي أن يتوغل كل طالب في علوم معينه حسب استعداده، حتى يخرج من دائرة السطحية العابرة إلى التخصص العميق، حيث أن لكل علم من العلوم صورته الحقيقية التي تعبر عنه، وعلى الطالب المستعد أن يتخذ علماً من العلوم أساساً له، ينطلق منه، ويتعلق به، ويتخصص فيه، ويلم بخلاصة من كل علم من العلوم الفرعية المرتبطة به، حتى تكتمل صورة ذلك العلم الأساسي، لأن كل خلاصة يمكن عدها مكملّة لصورة العلم الحقيقية دون أن تشكل في ذاتها صورة مستقلة (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٧١).

ولم يقتصر النورسي في نشاطه على التدريس، إذ كان يقوم بإرشاد الناس وتعليمهم، والإصلاح والتوفيق بينهم، كما كان يجتمع ببعض أساتذة العلوم الحديثة، ويناقش المتخصصين فيها، بعد أن أطلع عليها وتمكن منها خلال فترة وجيزة. وقد اهتم النورسي كذلك بمتابعة أحوال العالم الإسلامي من خلال الإطلاع على ما ينشر في الصحف اليومية.

وفي هذه الفترة، كانت النظرة للمادية للكون والحياة هي السائدة، ووجهت العلوم الحديثة وجهة بعيدة عن الدين، بل مناهضة للدين ومعادية له^{١٥}.

^{١٥} ومثال ذلك: أوجست كرنيت (١٧٩٨-١٨٥٧) الذي وضع ديناً إسمائياً مكان الأديان السماوية، وكارل ماركس (١٨١٨ - ١٨٨٣) ومذهبه في المادية الجدلية والشيوعية الإلحادية، وتشارلز داروين (١٨٠٩-١٨٨٢) الذي كان مذهب علماني في التطور سلاحاً للهجوم على الدين، فظهر ليفيف من الأطباء والعلماء الذين أيدوا المادية التطورية وحلوا على الدين حملات شعواء، ومنهم: الفسيولوجي مولسكوت (١٨٢٢-١٨٩٠) المجلد الخامس عشر

وبدأ هذا الاتجاه المادي يجتاح العالم، وأخذ العالم الإسلامي ينن تحت وطأة هذا الغزو، والدولة العثمانية لم تعد قادرة، بمؤسساتها التعليمية القديمة، ومناهجها التقليدية الجامدة، على الوقوف أمامه، والتصدي للمشكلات الجديدة التي أفرزها، حتى بات الإسلام مستهدفاً.

ولثناء إقامته في "وان"، قرأ النورسي خبراً مثيراً نقلته إحدى الصحف المحلية عن خطاب وزير المستعمرات البريطاني جلاستون^{٢٢} الذي صرح في مجلس العموم، ويده نسخة من القرآن الكريم، قائلًا: "مادم هذا القرآن بيد المسلمين فلن نستطيع أن نحكمهم، فلا مناص لنا من إزالته من الوجود، أو قطع صلة المسلمين به" (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٦٥، ٢٥٨، ٤٩٩).

زلزل هذا الخبر كيان "بديع الزمان"، وألقى مضجعه، فتحول اهتمامه إلى إدراك معاني القرآن الكريم، وثبات حقائقه، ولم يعرف بعد ذلك سوى القرآن هدفاً لعلمه وغاية لحياته، حتى أنه أعلن لمن حوله: "أبرهن للعالم بأن القرآن شمس معنوية لا يخبو سناها، ولا يمكن إطفاء نورها" (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٦٦) فبدأ جهاده المعنوي، وشد الرحال إلى استانبول سنة (١٣٢٥هـ - ١٩٠٧م) وقام مشروعاً إلى السلطان عبد الحميد الثاني^{٢٣}

١٨٩٣) وعالم الحيوان كارل فوجت (١٨١٧-١٨٩٨) والطبيب بوختر (١٨٢٤-١٨٩٩) صاحب كتاب "القوة المادية"، وأرست هكل (١٨٣٤-١٩١٩) أستاذ علم الحيوان.

^{٢٢} ولیم جلاستون (١٨٠٩ - ١٨٩٨): ميلسي إنجليزي، ولد في ليفربول، ترع حزب الأحرار في إنجلترا، تقلد مناصب وزارية متعده، تعمق في الدراسات الدينية وله مؤلفات عديدة، عين رئيساً للوزراء أربع مرات.

^{٢٣} عبد الحميد الثاني (١٨٤٢-١٩١٨): تولى حكم السلطنة ١٨٧٦م وتم خلع ١٩٠٩م، وقد دافع عنه النورسي ورد تشبهات عنه، لأنه يمثل رمز العالم الإسلامي، وهوكما وصفه النورسي - "السلطان المظلوم" لأنه في رأيه، ظلم من قبل أعوانه وتباعه، كما ظلم من خصومه وأعدائه.

المجلد الخامس عشر

لإنشاء جامعة إسلامية في شرقي الأناضول، على غرار الأزهر الشريف في مصر، أطلق عليها اسم "مدرسة للزهراء"، وهي مدرسة حديثة ومدرسة شرعية في الوقت نفسه (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٥٠٠) مهمتها نشر حقائق الإسلام، وتتمج فيها الدراسة الدينية مع العلوم الكونية الحديثة وفقاً لمقولته: "إن الدين هو ضياء القلوب، أما العلوم الحديثة فهي نور العقول، فبامتزاجهما تتجلى الحقيقة" (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٤٢٨).

وفي سنة (١٣٢٩هـ - ١٩١١م) ذهب النورسي إلى بلاد الشام، وكانت شهرته العلمية قد سبقته إلى هناك، فجمع حوله الطلاب والعلماء يسألونه، ويأخذون منه، ويستمعون إليه، وألقى خطبة بليغة في الآلاف من المصلين في الجامع الأموي الشهير، وكانت تلك "الخطبة الشامية" برنامجاً سياسياً واجتماعياً متكاملًا، دعا فيها المسلمين إلى اليقظة والنهضة، وبيّن فيها أمراض الأمة الإسلامية وسبل علاجها، وبشر فيها المسلمين جميعاً بانتشار الإسلام وظهوره، وتحقيقه لأعظم رقي مادي ومعنوي وحضاري عرفه الإنسان على الأرض (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ١١٥).

وبعد عودته إلى استانبول عرض مشروعه بخصوص الجامعة الإسلامية على السلطان رشاد^١، فوعده السلطان خيراً، وشرع بالفعل في وضع الحجر الأساس للجامعة على ضفاف بحيرة "وان" غير أن اندلاع الحرب العالمية الأولى (١٩١٤ - ١٩١٨م) التي تورطت فيها الدولة العثمانية إلى جانب ألمانيا حال دون إتمام المشروع.

^١ محمد رشاد (١٨٤٤ - ١٩١٨م): هو السلطان الخامس والثلاثون في الدولة العثمانية، ولد في استانبول، وحظي بنصيب وفير من العلم والثقافة وعني عناية خاصة بدراسة التاريخ الإسلامي والثقافة الإسلامية، جاء إلى الحكم بعد عزل أخيه السلطان عبد الحميد في سنة ١٩٠٩م.

وعلى الرغم من معارضته لدخول الدولة العثمانية الحرب، كان النورسي في طليعة المجاهدين عند اندلاعها، فشكل فرقا فدائية من طلابه والمتطوعين وخاضوا غمار الحرب دفاعاً عن الوطن ضد روسيا القيصريّة المهاجمة، وجرح في المعارك مع الروس جرحاً بليغاً، واقتيد شبه ميت إلى معتقلات الأسرى (سنة ١٣٣٤هـ - ١٩١٦م) حيث قضى في سيبيريا سنتين وأربعة أشهر لم يتوقف فيها عن إلقاء دروسه الإسلامية في المعتقل، قبل أن يتمكن من الهروب من الأسر والعودة إلى بلاده في سنة (١٣٣٦هـ - ١٩١٨م) التي استقبلته استقبالا رائعاً، ومنحته وسام للحرب، وتم تعيينه عضواً في "دار الحكمة الإسلامية"^{٢٢} التي لا تضم سوى كبار العلماء.

وبعد دخول الغزاة، من الإنجليز وحلفائهم، إلى استانبول، واحتلالها (١٣٣٨هـ - ١٩٢٠م) أحس النورسي أن طعنة كبيرة وجهت إلى العالم الإسلامي، ولذلك كان حتماً عليه أن يقف في طليعة من يتصدى للقهر والهزيمة، فسارع إلى نشر رسالة "الخطوات الست" التي تهاجم الغزاة، وتوضح سياسة المحتلين، وتقد لأبطالهم، وتشد من عزائم المسلمين، وتحرك همهم، وترفع المهانة عنهم، وتزيل عوامل القنوط الذي لحق بهم، ودواعي اليأس الذي خيم عليهم بفعل هزيمتهم.

وقد حفلت هذه الفترة بالأحداث الجسام التي عصفت بتركيا، فعانت من الاستبداد المطلق، والطغيان العاشم، والعداء للصريح للدين، حيث دأبت السلطة الحاكمة آنذاك على أن تغير كل ما يمت للإسلام بصلة؛ عقيدة وشريعة وتراثاً وعادات وتقاليد، فسنت سلسلة

^{٢٢} "دار الحكمة الإسلامية: هي أكبر مجمع علمي في الدولة العثمانية آنذاك، وكانت تابعة للمشيخة الإسلامية العامة، وكان من أعضائها: الشاعر المعروف محمد عاكف، والعالم المؤرخ إسماعيل حقي، وشيخ الإسلام مصطفى صبري.

من القوانين، واتخذت مجموعة من القرارات، وفرضت عدداً من الإجراءات لقطع الإسلام من جذوره، وإخماد جذوة الإيمان في قلب الأمة التي رفعت راية الإسلام طوال ستة قرون من الزمان، حيث ألغيت السلطنة العثمانية (في ١ / ١١ / ١٩٢٢م)، وتم إعلان الجمهورية وانتخاب مصطفى كمال رئيساً* (في ٢٩ / ١٠ / ١٩٢٣) وأعقب ذلك إلغاء الخلافة (في ٣ / ٣ / ١٩٢٤م).

وخلال هذه الفترة، أعلنت الحكومة التركية علمانية الدولة، وعملت على فصل الدين عن الدولة، وأغلقت مدارس القرآن الكريم، ومنعت تدريس الدين في كافة المدارس، وحُرمت الأذان الشرعي وإقامة الصلاة باللغة العربية، وتم استبدال الحرف اللاتينية بالحروف العربية، والتقويم الميلادي بالتقويم الهجري، كما تم وقف العمل بالشرعية الإسلامية، وحظر طبع الكتب الإسلامية، وإلغاء وزارة الأوقاف والشؤون الدينية والمحاكم الشرعية، وأصبح القانون المدني يقوم على أصول التشريعات الأوروبية، كما تم إغلاق عدد من المساجد، وجرى تأجير بعضها للمصارف والشركات التجارية، وحول بعضها الآخر إلى أماكن لشرب الخمر، ولعب الميسر، وعزف الموسيقى. وتم إرغام الناس على اقتباس مظاهر الحياة الغربية في مختلف مجالات الحياة، فالرجال أُرغموا على لبس القبعة، والنساء أُرغمن على السفور والتكشف، وتم اعتماد المناهج الغربية في جميع مراحل التعليم، واستقدم المدرسين الغربيين للعمل في المدارس والكلليات، والسماح بإقامة مؤسسات تعليمية أجنبية بإشراف للحكومات الأوروبية، ولُخذ المعلمون يحاولون مسح كل أثر إيماني من قلوب الطلاب وقطع صلتهم بعلوم الإسلام ومناهجه. وشكلت محاكم

* مصطفى كمال (١٨٨٠ - ١٩٣٨): مؤسس تركيا الحديثة، أسس النظام الجمهوري التركي، وظل محتفظاً بالرئاسة طوال حياته. وفي سنة ١٩٣٤م منحته الجمعية الوطنية لقب تاتورك (أبو الأتراك).

زرعت الخوف والرعب في طول البلاد وعرضها، ونصبت المشانق لعلماء أجلاء، ولكل من تحننه نفسه بالاعتراض على السلطة الحاكمة، التي بالغت في محاربة الإسلام، ونشر الإلحاد، وطمس روح الإيمان، وقطع روابط الأمة ومؤسسات الدولة بالإسلام (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٢١٣ : ٢١٧).

وفي (١٣ / ٢ / ١٩٢٥) قام الشيخ سعيد بيران النقيبندي بالثورة ضد السلطة الحاكمة، ومياسة مصطفى كمال المعادية للإسلام، وطلب قائد الثورة من سعيد النورسي استغلال نفوذه لإمداد الثورة، إلا أنه رفض المشاركة في الثورة، ناصحاً لقائدها، ومحذراً من ثورة تنفع الأخ إلى قتل أخيه، وإرقة دماء زكية دون جدوى. وبالفعل، فقد تم إعدام الشيخ سعيد بيران شنقاً مع ستة وأربعين عالماً من أصحابه بتهمة الخيانة الوطنية، ثم تابعت الإعدامات التي أزهدت أرواح مئات الآلاف من الضحايا (سيرة ذاتية، ١٨٧، ٢٠٠٤، ٢٠٨).

في تلك الفترة للحالكة، توجه النورسي إلى مدينة "وان"، واعتزل الناس في جبل "أرك"، للقريب منها، طوال سنتين متعبداً ومتأملأ. ورغم موقف النورسي الراض للثورة، إلا أنه لم ينج من شرارة الفتن والإضطرابات وملاحقة العلماء، بعد فشل الثورة، فتم اعتقاله وأخذه من صومعته في جبل "أرك"، ونفيه وحده إلى "بارلا" Barla، في شتاء عام ١٩٢٦، لكي يخذل ذكره، ويقل تأثيره، ويجف نبعه، ويطويه النسيان. ولكن الله، سبحانه وتعالى، رعاه بفضلله وكرمه، فصرف كل همه ووقته وحياته في خدمة القرآن وإنقاذ الإيمان، حتى غدت "بارلا"، وهي القرية الصغيرة النائية، مصدر إشعاع عظيم لنور القرآن الكريم، إذ أفاض الله على قلبه من معاني القرآن الجليلة، ونور الآيات العظيمة ما أفاض، فأسال منه مسلميلاً من الرسائل الإيمانية النابعة من فيوضات القرآن سماها

"رسائل النور" (الملاحق في قفه دعوة للنور، ١٩٩٥، ٧١) التي تلقفتها الأيدي الأمانة بالامتنعنا والنشر، حتى تسربت وانتشرت من أقصى البلاد إلى أقصاها، فأيقظت روح الإيمان الراكدة في النفوس، وأرستها على دعائم علمية، ومنطقية، وبلاغية ميسرة لعولم الناس وخلصتهم على السواء.

وهكذا استمر 'بديع الزمان' في تأليف تلك الرسائل وهو ينتقل من سجن إلى آخر، ومن محكمة إلى أخرى، ومن بلدة إلى أخرى، وهكذا طوال ربع قرن من الزمان، لم يتوقف خلاله عن التأليف والتبليغ حتى أصبحت 'رسائل النور' تضم أكثر من (١٣٠ رسالة)، جمعت تحت عنوان 'كليات رسائل النور' التي لم يتيسر لها الطريق إلى المطابع إلا بعد أن أصدرت محكمة 'آفيون' - التي استمرت طوال ثماني سنوات - قرارها في (١١/٩/١٩٥٦م) بأن هذه الرسائل تخلو من أي عنصر مخالف للقانون وكان هذا القرار يعني إمكانية طبع رسائل النور وتوزيعها علناً، وكان النورسي يشرف بنفسه على مراجعة الملزمات وتصحيحها حتى كمل طبع الرسائل جميعها. وكان النورسي فرحاً بطبع 'رسائل النور' حتى أنه كان يقول: "هذا هو عبد رسائل النور. كنت أنتظر مثل هذا اليوم. لقد انتهت مهمتي إن شاء الله قريباً" (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٤٦٦).

وفي الخامس والعشرين من شهر رمضان المبارك سنة ١٣٧٩، الموافق ٢٣ مارس ١٩٦٠، لبي النورسي نداء ربه الكريم، فدفن في مدينة 'لورفه'، ولكن السلطات العسكرية الحاكمة لم تدعه يرتاح، حتى في قبره، إذ قاموا بعد أربعة أشهر من وفاته بنسب قبره، ونقل رفاته بالطائرة إلى جهة مجهولة، بعد أن أعلنوا منع للتجول في المدينة، فكانت الشوارع خالية إلا من الجنود المدججين بالسلاح، ودفن النورسي مرأً في مكان لا يزال مجهولاً حتى الآن. (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٤٧٦ - ٤٨٧). ولكن دعوة النورسي لم تتوقف

بوفاته، إذ ظل موجوداً بأفكاره، ومؤثراً برسائله التي حملت دعوته، واستمرت في أداء رسالته، والقيام بوظيفته ومهمته.

وقد ترجمت رسائل النور إلى كثير من لغات العالم بعد وفاة مؤلفها^{*}، كما نشر الكثير من الكتب، والعديد من الدراسات الأكاديمية، والرسائل العلمية حول رسائل النور ومؤلفها بنيع الزمان محمد النورسي في دخل تركيا وخارجها^{**}.

[٢] رسائل النور والتربية:-

كان النورسي يؤكد دائماً على ارتباط رسائل النور بالقرآن الكريم الذي تعلقت به، وانطلقت منه، واستندت إليه، ونالت رشايات من فيضه، من حيث هي تفسير له، ومن حيث هي أنوار مستقاة منه، ومن حيث هي دروس قرآنية، وعلوم إلهية، ومعارف ربانية، ترشد العقل، وتوقظ القلب، وتصور النفس، وترقى الوجدان، وتتقذ الإيمان، وتربي البشر.

ولذلك، فقد كان من الطبيعي أن يؤكد النورسي على "أن القرآن الكريم هو رائد رسائل النور ومنبعها ومرجعها وشمسها" (للشعاعات، ١٩٩٣، ١٧٣)، "وكنزها وأساسها" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢٨١) وأن رسائل النور "لا مصدر لها سوى القرآن، ولا أستاذ لها إلا القرآن، ولا ترجع إلا إلى القرآن" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢٢١) من حيث هو منبع الألب الخالص، والحكمة البالغة، والحق المساطع، والحققة الناصعة، والسعادة التامة، والتربية للكمال. فالقرآن الكريم هو أسمى مرشد

^{*} ترجمت كثير من الرسائل الصغيرة إلى أكثر من ١٥ لغة.

^{**} تشير إلى أن هناك العديد من الكتب والدراسات والبحوث والرسائل العلمية التي تد إعدداها حول النورسي ورسائله في أمريكا، وإنجلترا، وألمانيا، وتركيا، والعراق، ومصر، وليبيا، ولبنان، والسعودية، والأردن والمليزيا، وغيرها من البلاد.

وأرشد مهدي، وأعظم إمام، وأنجع دواء، وأقوى دليل، وأقطع برهان، وأقوم مربى، وأقدس أستاذ على الإطلاق (للكلمات، ١٩٩٢، ٢٥١، ٢٦٤، ٤٢٢، ٥٢٢، ٧٩٨، ٨٩٧)، (المكتوبات، ١٩٩٢، ٢٦٧، ٤٥٩، ٤٧٦، ٤٨٠، ٤٨٤)، (اللمعات، ١٩٩٣، ٣٤٦، ٣٧٨)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٩٥، ٤٤٤، ٦٠٣، ٦١٨)، (إشارات الإعجاز في مظهر الإيجاز، ١٩٩٤، ٢٢)، (المتنوي العربي للنوري، ١٩٩٥، ٦٩، ٧٠، ٧٣، ٢٤٩)، (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٤١، ١٨٤، ٢٢٠، ٣٨٠)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٣٤، ٤٩٥).

كان النورسى ينظر إلى الإسلام باعتباره ديناً للإنسانية، ويعتبر أن القرآن الكريم هو المربى لهذا العالم الإنساني، لأنه الكتاب الوحيد المقدس الذي يحقق جميع الحاجات الإنسانية (الكلمات، ١٩٩٢، ٢٦٤، ٤٢٢)، (المكتوبات، ١٩٩٢، ٢٦٧)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٤٠٨)، ويخاطب جميع الطوائف البشرية (المكتوبات، ١٩٩٢، ٥٠٣)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٣٥٤)، ويربيهم أحسن تربية (الشعاعات، ١٩٩٣، ٢٦٨). فالقرآن الكريم يربي الناس ويزكي نفوسهم، ويصفي قلوبهم، ويمسح الأرواح لتكشافاً ورقياً، والعقول استقامة ونوراً، والحياة حياة وسعادة (الكلمات، ١٩٩٢، ٥١٨)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ١٧٤).

إن حياة الناس وسعادتهم إنما تكون بتربية للقرآن، وتعليم القرآن، ودروس القرآن، تلك الدروس الإيمانية التي ترشد إلى أعظم الحقائق وأعقها وأسمى العلوم وأنفعها، وأهم المعارف وأوسعها، بأسلوب سهل، وبيان واضح وبرهان ساطع، ودليل قاطع، وطريقة ميسرة لجميع الناس، وملائمة لمختلف الأفهام (الكلمات، ١٩٩٢، ٤٤٩، ٤٥٠، ٤٧٨)، (المتنوي العربي للنوري، ١٩٩٥، ٢٢٣، ٢٤٩).

إن القرآن الكريم يدعو الناس جميعاً إلى الإيمان الذي يبعث الرجاء، ويشيع النور، وينشد السلوى، ويمنح السعادة، ويسمو بالأخلاق، ويتوجه إلى إصلاح البلاد والعباد، ويرتقي بهم إلى مرتبة الإنسانية الحقة التي لا تكتمل ولا تتحقق إلا بالتربية التي تسمى بماء الإسلام، وتقع بنور الإيمان، وتسطع بفيض القرآن (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٥٤، ٣٦٣، ٣٧١)، (اللمعات، ١٩٩٣، ١٨٢، ٣٨٦). وهي للتربية التي جاء بها "مركز دائرة الإسلام، ومنبع أنوار الإيمان" (المتنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٢١٩)، تربية محمد، عليه الصلاة والسلام، التي جاءت بأسباب السعادة الإنسانية، وأسس الكمالات الإنسانية، فكان النبي، صلى الله عليه وسلم، بذلك هو "أعظم معلم وأكمل أستاذ، وأصدق قوة، وأقوم رائد" (الشعاعات، ١٩٩٣، ٢٧٥).

فهذا النبي الكريم، هو الذي فتح أبواب السعادة الأبدية، بما أتى به من رسالة وهداية للبشرية، وهو الذي فتح أبواب الكمال الإنساني بما أحرزه من كمالات، وبما تحلى به من صفات، وبما أرشد إليه من أدب ربانية، وبما تمثل فيه من أخلاق قرآنية، كان يؤسس لها، ويدعو إليها، ويحث عليها جميع البشر، ويخاطبهم بخطاب القرآن الكريم الذي اكتسب الصفة الكلية، والسعة المطلقة، والإحاطة الشاملة، فكانت هذه التربية المكلفة بالحكمة البالغة والكرم الشامل، والرحمة الواسعة، والعناية الكاملة (الكلمات، ١٩٩٢، ٧٣، ٧٤، ١٥٨، ١٥٩، ٢٥٥، ٢٥٦، ٣٨٧، ٥٢٦، ٣٨٧، ٥٢٦، ٦١٧، ٧٩٨).

ولذلك، كان للنبي، صلى الله عليه وسلم، هو إمام جميع المؤمنين، وخاتم جميع الأنبياء، ومسيد جميع الأولياء، وأكمل البشر، وأستاذ جميع البشر في من كمال البشر، يرشدهم ويعلمهم، ويزكيهم، ويربيهم بشمس رسالته، ونور هدايته التي فتحت القلوب والعقول، وسخرت الأرواح والنفوس، حتى صار محبوب القلوب، ومعلم العقول، وسلطان

الأرواح، ومربى النفوس (المنشوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٥٥ - ٦٠)، (إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز، ١٩٩٤، ٦٠، ١٦٥، ١٧٠، ١٧١)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ١٤٨).

وقد أكد النورسي على أن للرسول، صلى الله عليه وسلم، قد خُلِقَ في أفضل وضع وأعدلته، وفي أكمل صورة وأتمها، وأن سيرته الشريفة تبين بياناً قاطعاً، وبوضوح تام، بأنه صلى الله عليه وسلم قد امتثل امتثالاً كاملاً لقوله تعالى: **(فاستقم كما أمرت)** [هود - ١١٢]. فظهرت الاستقامة في جميع أقواله وأفعاله، وأحواله وأحكامه، وحرركاته وسكناته ظهوراً لا لبس فيه ومضت سنته الشريفة الطاهرة على حد الاعتدال والاستقامة (اللمعات، ١٩٩٣، ٩٥، ٩٦)، وهي أيسر للطرق وأنفعها وأقصرها وأسلمها من بين جميع الطرق المملوكة في حياة الإنسان الشخصية والاجتماعية (الشعاعات، ١٩٩٣، ٦٤٩، ٦٥٠).

ولذلك، كان النورسي يرى أن السنة النبوية في حقيقة أمرها إنما هي "أدب عظيم"، وأنها "منبع الكمال والخير"، وأنها "أفضل دواء وأنفعه للأمراض الروحية والعقلية والقلبية والاجتماعية" (اللمعات، ١٩٩٣، ٨٧، ٨٩، ٩٠)، وأن الإقتداء بالرسول، صلى الله عليه وسلم، والاهتداء بهديه، وإتباع سنته الشريفة هو أعظم مقصد إنساني، وأهم وظيفة بشرية في الحياة (اللمعات، ١٩٩٣، ٩٤)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٣١٤).

وهكذا، فإن مسلك رسائل النور في التعليم والتربية، وسائر نواحي الحياة، إنما يتأسس على تعاليم القرآن الكريم، والإقتداء بالسنة النبوية. فمن كان يرجو سلامة حياته الدينية والشخصية والاجتماعية، ومن كان ينشد صحة الفكر، واستقامة الرؤية، وسلامة

للقلب، فعليه أن يتخذ من القرآن الكريم رنداءً، ومن السنة النبوية الشريفة مرشداً (المعات، ١٩٩٣، ١٣٥).

[٣] رسائل النور والإيمان:

نكر النورسي أن غاية الحياة في هذه الدنيا، بل حياة الحياة، إنما هو الإيمان (الكلمات، ١٩٩٢، ٥١٧). ولذلك كانت القضية الأساسية التي شغلت رسائل النور هي قضية الإيمان، وكانت المهمة الجلية التي استغرقت رسائل النور هي خدمة الإيمان. ولا نكاد نخلو رسالة من رسائل النور من مسألة إيمانية: إثباتاً وتحقيقاً وحفظاً وتبليغاً، وإنقاذاً للإيمان، وترسيخاً له في نفوس المؤمنين وتقوية لقلوبهم، وإلزاماً للمعاندِين وإفحاماً للجاحدين دفعاً لأوهامهم، وحضاً لشبهاتهم.

وهكذا، كان الشغل الشاغل لرسائل النور هو إثبات الإيمان وتحقيقه وحفظه في القلوب، وإنقاذه من الشبهات والأوهام بدلائل كثيرة، وبراهين ساطعة (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ١٠٥).

وبشأن قضية الإيمان، ينقسم الناس إلى فريقين (الكلمات، ١٩٩٢، ١٣٣-١٣٦):

- فالأول: أهل الإيمان والقرآن، الذين يتعلمون على مائدة القرآن، وهم السعداء الأبرار.
- والآخر: أهل الكفر والطغيان، من أصحاب الأهواء وأتباع الشيطان، وهم للفجار الأشرار.

وكان بديع الزمان النورسي يرى أن هذا الزمان هو "زمان إنقاذ الإيمان" (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٢٦٣)، وإن أعظم إحسان، ولجل وظيفة، وأجدى عمل في

هذا الزمان هو "خدمة الإيمان" (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٢٠٥) و"إنقاذ الإنسان لإيمانه، والسعي لإمداد إيمان الآخرين بالقوة" (الملاحق في فقه دعوة للنور، ١٩٩٥، ٢٥٩) و"الوقوف بصرامة وحزم في وجه للكفر المطلق" (الشعاعات، ١٩٩٣، ٤٠٦).

ولذلك، فإن رسائل النور تحصر وظيفتها في إنقاذ الإيمان وتقويته والإرشاد إليه ونشر أنواره، كما تتحدد وظيفة طلاب النور وتتنحصر في خدمة الإيمان (اللمعات، ١٩٩٣، ٢٦١)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٣٦٨، ٤٦٦) (الملاحق في فقه دعوة للنور، ١٩٩٥، ٢١٩ - ٢٢٠)، وهي أهم خدمة وألزمها وأسلمها وأخلصها وأحقها، لأن الفوز بالحياة الأبدية، والسعادة للخالدة، لا يتحقق إلا عن طريق الإيمان (المكتوبات، ١٩٩٢، ٧٨)، (الملاحق في فقه دعوة للنور، ٨٠، ١٣٣، ١٤٥، ١٥٩).

إن الإيمان هو النعمة الكبرى، فهو روح الحياة الذي يبعث الرجاء، ويشيع النور، وينشر السلوى، وهو نور لوجدان البشر، وشعاع من شمس الأزل، وهو حسن منزله، وجمال مجرد، فيه أنقى سعادة، وأصفى لذة، وأعظم راحة، وفيه السلامة والأمان، والأنس والبهجة، والصدق والحقيقة، فالإيمان فيه جميع المفاتيح لجميع خزائن النعم، وهو منبع هذه النعم الإلهية غير المحدودة (الكلمات، ١٩٩٢، ٩، ١١، ١٣، ١٢٨، ٣٥٢)، (اللمعات، ١٩٩٣، ١٩٤، ٣١٣، ٣٣٦، ٣٨٤، ٣٨٦، ٤٧١، ٣٩٢)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٨٤، ١٣٧، ١٤٩، ٣٥٨)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٤١٧، ٤٨٦، ٥٠٦، ٥٢١).

والإيمان في مفهوم رسائل النور، هو "التصديق القلبي بوجود الخالق جل وعلا، بصفاته المقدسة، وبأسماائه الحسنی" (الملاحق في فقه دعوة للنور، ١٩٩٥، ٢٩٥)، التي تعم الوجود كله، ويشهد بها الكون بأسره والإيمان أيضاً هو "النور الحاصل بالتصديق

بجميع ما جاء به النبي، عليه الصلاة والسلام، تفصيلاً في ضروريات الدين، وإجمالاً في غيرها" (إشارات الإعجاز في مظان الإيجاز، ١٩٩٤، ٥١).

فالإيمان يعني قبول الحق وتصديقه، مع سلامة للقلب، ولطمئنان الوجدان، والإخلاص في الأعمال، والمؤمن هو الذي يعرف خالقه حق المعرفة، ويؤمن به حق الإيمان، ويخلص له حق الإخلاص، فالإيمان بالله هو "قطب أركان الإيمان" (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٢٥)، وهذا الإيمان هو النور الذي يرى به المؤمن أنوار تجليات نور الأكوار تنفذ في كل شيء (المثنوي العربي للنوري، ١٩٩٥، ٤٠١). فيرى علاقات الوحدة الكثيرة، وروابط الاتفاق العديدة، ووشائج الأخوة الوفيرة (المكتوبات، ١٩٩٢، ٣٤١) فيخرج، بنور الإيمان، من سجن الدنيا إلى بستان البقاء، ومن ميدان الامتحان إلى روض الجنان، ومن زحمة الحياة إلى رحمة للرحمن (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٧، ١٥٧)، ويتقرب إليه بالشكر والعبادة، والإجلال والتوقير، والطاعة والتسليم، والعجز والفقر، والذل والخضوع، والتوكل والرجاء، والتضرع والدعاء، والتوكل والانتجاع، والتوبة والاستغفار، والشوق والمحبة، التي هي نور من أنوار الإيمان (الكلمات، ١٩٩٢، ٤١٤) الذي به تزيد قيمة الإنسان، إلى أن نصير الجنة ثمنه، وتكون الخلافة رتبته (المثنوي العربي للنوري، ١٩٩٥، ٤٤١).

إن الإيمان حقيقة واحدة، نابعة من أسس ثابتة، وأركان موحدة: الإيمان بالله، وملائكته، وكتبه ورسله، واليوم الآخر، وبالقدر خيره وشره من الله تعالى، فهذه الأركان الإيمانية متحدة، يثبت بعضها البعض الآخر، وكل ركن فيها يثبت بقية الأركان، ويدل عليه، لأنها كل موحد لا يتحمل التفريق، ولا يقبل الانقسام (الشعاعات، ١٩٩٣، ٢٩٤ - ٣٠٠)، (المثنوي العربي للنوري، ١٩٩٥، ٨٦).

[٤] رسائل النور والإنسان :

للإنسان قيمة عظيمة في رسائل النور ترتبط بأهمية ماهيته، وعظمة مهمته، فنظراً لما يملكه الإنسان من فطرة جامعة، واستعدادات كاملة، لأجل ما أنيط به من مهام عظيمة، وما يحمله من أمانة كبرى، صار هذا الإنسان المكرم بالخلقة والأمانة، هو سيد الموجودات وقائدها، والشاهد عليها، والداعي إلى سلطان ألوهية الله، والممثل للعبودية الكلية الشاملة (الكلمات، ١٩٩٢، ٦٤، ٨٣)، (الشعاعات، ١٩٩٣، ٢٧٨). ولذلك فهو أسمى وأعلى وأفضل وأشرف مخلوق في الكون (الكلمات، ١٩٩٢، ١١٦)، (اللمعات، ١٧٦)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٥٠٣)، ولجمع وأكرم ولكمل ثمرة في شجرة الكائنات (الكلمات، ١٩٩٢، ٨٥، ٦٤٠)، (اللمعات، ١٩٩٣، ١٤٧)، وأبدع المخلوقات وأعزها ولطفها، مع أنه أعجزها وأضعفها (الكلمات، ١٩٩٢، ٤٠٢)، لأن جوهره عظيم، وقدره جليل، ومقامه رفيع، ونظامه بديع، ومرتبته عالية، وماهيته راقية (الكلمات، ١٩٩٢، ٦٢١، ٦٩٨)، (المتنوي العربي للنوري، ١٩٩٥، ٢٦٦، ٣٤٦)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٥٥).

ومن هنا، أصبح الإنسان في حكم خليفة الأرض، ونتيجة للكون، وسلطان الأحياء، وصفوة المخلوقات (اللمعات، ١٩٩٣، ٢٥٨)، (المتنوي العربي المعنوي، ٣٦٤، ٤٣٠)، ولذلك يصف بديع الزمان هذا الإنسان بأنه:

" أجمل معجزات القدرة الإلهية، وأغناها أجهزة وموازين لمعرفة ما في خزائن الرحمة الإلهية من كنوز، وأكثر المخلوقات فاقة وحاجة إلى نعمه التي لا تحصى، وأكثرها تالماً من اللغواء، ولزيدها شوقاً إلى البقاء، وأشدّها لطافة ورقة وقرراً وحاجة" (الكلمات، ١٩٩٢، ٩٤، ٢٠٤، ٣٤٩)، (اللمعات، ١٩٩٣، ٣١٧).

ويضيف النورسي موضحاً ماهية الإنسان ومهمته:

"إن هذا الإنسان الذي له هذا الاستعداد الفطري، والذي له آمال تمتد إلى الأبد، وأفكار تحيط بالكون، ورغبات تنتشر في ثنايا أنواع السعادة الأبدية، هذا الإنسان إنما خلق للأبد وسيرحل حتماً" (الكلمات، ١٩٩٢، ٩٥)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ١٣٦).

ولذلك، فإن هذا المخلوق المفطور على مزايا عظيمة، والمعزز باستعدادات شاملة، والمنوط به أهم الأفعال، ولجل الأعمال وأعظم المهام، لم يترك سدى دون حساب دقيق، وجزاء عادل، بل تسجل جميع أعماله، وتكون جميع أفعاله، فيلحق هذا الإنسان ثوابه وعقابه على أساس أهمية ماهيته، وعلى أساس عظمة مهمته، وعلى أساس لطاقة إنسانيته، التي لا تتحقق إلا عندما ينظر ويتأمل، ويتطلع نحو الخلود، ويجد سبيلاً للارتقاء من الفناء إلى البقاء (الكلمات، ١٩٩٢، ٦٧، ٦٩، ٨٠، ٨٣، ٩٢).

ولا سبيل إلى ذلك إلا الإيمان الذي يربط الإنسان بخالقه سبحانه وتعالى، فينتسب بذلك الإيمان إلى التقدير الذي لا نهاية لقدرته، وإلى الرحيم الذي لا حد لرحمته، فينتسب إليه بالعبادة ويتحجب إليه بالطاعة، ويوقره بالشكر، ويجله بالحمد، فينجو بذلك من الإعدام الأبدي، ويفوز بتكررة مرور من دنيا الفناء والعدم، إلى عالم البقاء والخلود (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٧، ١٥٧، ١٧٩)، وينخل دار السعادة الأبدية، وينعم بالحياة الدائمة (المكتوبات، ١٩٩٢، ٨٩).

وهنا يمكن التمييز في الإنسان بين جهتين (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٦١، ٣٦٢):

- جهة الأنانية المقصورة على الحياة الدنيا: والإنسان هنا مخلوق مسكين، له من الأقدار كسب ضعيف، وله من الحياة شعلة لا تلبث أن تنطفئ، وله من العمر فترة عابرة خاطفة، وله من الوجود جسم يبلى بسرعة.

- جهة العبودية الممتدة إلى الحياة الأبدية: والإنسان هنا فرد لطيف، له أهمية عظيمة، بما أودع الله فيه من مزايا جامعة، فجعله مرآة عاكسة للتجليات غير المحددة لأسمائه الحسنی. فالإنسان بما فيه من ضعف وعجز، وفقر وحاجة، ونقص وقصور، يعرف قدرة الله البالغة، وقوته العظيمة، وغناه المطلق، ورحمته الواسعة، فتظهر تجليات الأسماء الحسنی، وتسطع أنوارها فتعكس على جميع أعضائه، وأجهزته وجوارحه، ولطائفه ومشاعره (الكلمات، ١٩٩٢، ٨٢٨ - ٢٨٩)، فيتمكن من عرض حاجاته كلها، وطلباته كلها، ورغباته كلها، بلا حاجز ولا مانع بين يدي القدير الرحيم، الذي لا نهاية لقدرته ورحمته، والغني للكرم، الذي لا منتهى لغناه وكرمه، فيرتقى الإنسان بعجزة وفقره، بدعائه ورجائه، إلى مقام العبودية السامي (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٣٥)، (المكتوبات، ١٩٩٢، ٢٩١).

وهكذا، يمثل الإنسان أعظم مقصد من المقاصد الإلهية في الكون، بحكم ماهيته الإنسانية الجامعة لجميع تجليات الأسماء الإلهية القدسية المتجلية في جميع الكائنات (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٦١)، (اللمعات، ١٩٩٣، ٥٠٩، ٥٥٥)، وبحكم استعداداته الفطرية لمعرفة خالق الأرض والسموات، والإيمان به، والتقرب إليه بالعبادة والطاعة (الشعاعات، ١٩٩٣، ١٣٥).

[٥] التربية الإيمانية - الإنسانية في رسائل النور:

الدنيا في نظر المؤمن دار عبادة، وساحة تعليم، وميدان اختبار (الكلمات، ١٩٩٢، ١١)، لأنه تربي بترية القرآن، وأقندي بتعاليم السنة النبوية، فكانت تربيته في جوهرها تتأسس على الإيمان، وتسعى إلى إنقاذ الإنسان، ومن خلال هذه التربية، حاولت رسائل

للنور أن تقوم بمهمتها، وتحقق أهدافها. ويمكن تحديد ملامح للتربية الإيمانية الإنسانية التي انطوت عليها رسائل النور فيما يلي:

- التربية الإيمانية - الإنسانية في حقيقتها: تربية إسلامية، جامعة لكل البشر، ومفتوحة لكل إنسان، وممتدة في كل مكان.

- التربية الإيمانية - الإنسانية في غايتها: تربية إصلاحية، شاملة للبلاد والعباد، دائمة في كل وقت وحين، ومستمرة مدى الحياة، سعيًا نحو الكمال، وبلوغاً إلى الفضائل، وأملًا في النجاة، ورغبة في السعادة.

- التربية الإيمانية - الإنسانية في مقاصدها: تربية أخلاقية، تقوم على تزكية النفوس، وترقية السلوك الإنساني، وتسعى إلى تحقيق السعادة للبشرية عن طريق الاعتدال والانتقام، والفضيلة والعدالة.

- التربية الإيمانية - الإنسانية في وسائطها: تربية نورانية، تنفذ إلى كل إنسان، وتسطيع في كل مكان بوسائط النور الذي تحمله، والرسائل التي تنقلها، والدوائر التي تتصل بها، والوسائل التي تصل إليها، والطلاب الذين تعلقوا بها، وتعلموا منها، وأخلصوا لها، فتحوّلت معهم كل الوسائط إلى مدارس نورانية.

- التربية الإيمانية - الإنسانية في وسائلها: تربية تمثيلية، تستعين على تقريب المعاني إلى الأذهان بطرق التشبيه، وأساليب التمثيل، وضرب الأمثال وإيراد القصص التي تقرب الحقائق البعيدة، وتجمع المسائل المتفرقة، وتوصل إلى أسمى الحقائق بسهولة ويسر (سيرة ذاتية، ٢٠٠٤، ٢٤٣).

- التربية الإيمانية - الإنسانية في مملكتها: تربية أخوية، تستبعد العلاقة الأبوية في العملية التعليمية، وتعتمد الأخوة الحقيقية للصداقة التي يكون معها الأخ ظهيراً لأخيه، ومعاوناً له، ومكملاً لعمله، ومعترفاً بفضل، ومؤثراً له على نفسه.

- التربية الإيمانية - الإنسانية في منهجها: تربية دينية، تهتم في دروسها الإيمانية بالعقيدة والأخلاق، كأساس لحياة الإنسان الفردية والاجتماعية:

* أما في الحياة الفردية: فتؤكد الدروس الإيمانية على تربية الإنسان الذي لا يكون عبداً إلا لله، ولا يتنزل لغير الله، ولا يعمل إلا لوجه الله، ولا يسعى إلا إلى رضاه. وهو غني رغم فقره، لأنه مستغن بالله عن كل شيء، وهو قوي رغم ضعفه، لأنه مستند إلى قوة الله المطلقة، وهو عبد عزيز، وتلميذ متواضع، وإنسان لين هين، متخلق بأخلاق الله، وهو يرى جميع عباد الله الصالحين إخوة له، فيدعو لهم، ويشفق عليهم، ويسعد بسعادتهم (الكلمات، ١٩٩٢، ١٤٤، ٦٤٣)، (اللمعات، ١٩٩٣، ١٨١ - ١٨٢).

* أما في الحياة الاجتماعية: فتؤكد الدروس الإيمانية على تربية المجتمع الإنساني على الإذعان للحق، والاستناد إليه، وتحقيق العدالة والتوازن والاتفاق والسلام، وعلى التعلق بالفضيلة ونشر المحبة، وتحقيق التقارب، وتحصيل السعادة، والحرص على التعاون والتساند والتكاتف والتمسك برابطة الدين، وأخوة الإيمان، والالتزام بالإسلام، والارتقاء بالإنسان ودفعه إلى التطوع والتعلق بما يليق به من كمالات (الكلمات، ١٩٩٢، ١٤٥، ٤٧٣، ٨٥٥ - ٨٥٦)، (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٣٥٩).

إن وظيفة الإنسان الفطرية هي التكمل بالتعلم، أي الترفي عن طريق كسب العلم والمعرفة (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٥٤)، (المتنوي العربي النوري، ١٩٩٥، ٤٨٠). هذا الطريق الذي أهله لينال أفضلية، ليس على الملائكة وحدهم، بل أيضاً على السماوات

والأرض والجبال، في حمل الأمانة للكبرى (الكلمات، ١٩٩٢، ٢٧٠)، وأنه بتعليم آدم عليه السلام الأسماء كلها، يتعلم بني آدم جميع العلوم ومختلف الفنون (الكلمات، ١٩٩٢، ٤٦٣).

وإذا كانت علوم الإيمان هي أسمى العلوم وأدقها (الكلمات، ١٩٩٢، ٤٧٨)، فإن البحث في المسائل الإيمانية الدقيقة دون ميزان، ومناقشتها والجدال فيها بين العوام من الناس، أمر مضر ولا يجوز، وإنما يجوز ذلك فقط عند فراغ البال، وسكون القلب، وتوفر الإنصاف، وأن تجرى المناقشة بغية الوصول إلى الحق، وبين من هم من أهل العلم (المكتوبات، ١٩٩٢، ٥٠، ٥٤، ٤٥٢).

ولكن الإيمان لا يحصل بالعلم وحده، إذ أن هناك لطائف كثيرة للإنسان لها حظها من الإيمان، فكما أن الأكل إذا ما دخل المعدة ينقسم ويتوزع إلى مختلف العروق حسب كل عضو من الأعضاء، كذلك المسائل الإيمانية الآتية عن طريق العلم إذا ما دخلت معدة الفهم، فإن كل لطيفة من لطائف الجسم تأخذ منها بصبها (المكتوبات، ١٩٩٢، ٤٢٦).

وبما أن الإنسان يتجدد بشخصه، وبعالمه الذي يحيط به مع الوقت، فهو بحاجة أيضاً إلى تجديد إيمانه في كل وقت (المكتوبات، ١٩٩٢، ٤٢٧-٤٢٨)، لأن العلوم الإيمانية تتجدد الحاجة إليها في كل وقت (الملاحق في فقه دعوة النور، ١٩٩٥، ٧٧).

ويمكن تجديد الإيمان، وتنمية شجرته، والفوز بثمرته عن طريق التربية الإيمانية الإنسانية التي تسعى إلى تحقيق ما يلي (المكتوبات، ١٩٩٢، ٥٩١ - ٥٩٢):

- توضيح الحقائق الإيمانية، والكشف عنها، وإظهارها، وتعليمها بأسلوب يفهمه كل الناس في أقصر وقت، وفي كل وقت. لأن هذه الحقائق هي منبع السعادة الدائمة والحياة الآمنة.

- تحقيق الوجود الحقيقي للإنسان بدفع لطائفه الإنسانية إلى ما خلقت لأجله، فيجعل من قلبه ووجدانه محلاً للإيمان، ومن حذمه وإلهامه دليلاً للإيمان، ومن فكره وعقله حارساً للإيمان، ومن لسانه وكلامه مترجماً للإيمان.
- تقوية أواصر الصداقة والمحبة والألفة والأخوة في الله، وبهذا ينجو الإنسان من سجن الوحدة، ووحشة الانفراد، وأسر الأناية.
- تقجير بناييع محبة الله ومعرفته في النفوس، فهذه المحبة هي سبب وجود الكائنات، والرابطة بين أجزائها، وهي نور الأكوان وحياتها (الكلمات، ١٩٩٢، ٤١٠).
- تربية للشعور بما في التكاليف الشرعية من لطائف، وتقديرها بالقلب المنتبّه بدوام ذكر الله، الذي هو سبب لسكينة القلب ولطمئنانه، وبذلك تكون الطاعة والعبادة مثار اشتياق وحب، لا مثار تعب وتكليف.
- تذوق السعادة الحقيقية، والراحة الخالصة، واللذة التي لا يشوبها ألم، والأنس الذي لا نخالطه وحشه، بالوصول إلى مقام التوكل، ودرجة الرضا، ومرتبة التسليم، والطريق إلى ذلك يبدأ بالإيمان الذي يقتضي التوحيد، والتوحيد يقود إلى التسليم، والتسليم يحقق التوكل، والتوكل يسهل الطريق إلى سعادة الدارين (الكلمات، ١٩٩٢، ٣٥٣)، (المتنوي العربي للنوري، ١٩٩٥، ٤٥٧).
- تركية للنفس وتطهيرها بالتخلص من الشرك الخفي، والرياء، والتصنع، والأناية، وغيرها من الرذائل التي لا ينجو منها الإنسان إلا بالإخلاص في الأعمال، وهو ألزم شيء في الوقت الحاضر، وأكرم وسيلة، وأسمى خصلة، وأهم أساس في التربية الإسلامية (اللمعات، ١٩٩٣، ٢٤١، ٣٠٩).

- تحويل عادات الإنسان اليومية إلى عبادات يبتاع الآداب والسنن النبوية (اللمعات، ١٩٩٣، ٨٦، ٩٠)، وجعل أيامه وأعماله في الحياة الدنيوية بنوراً تنفتح عن زهرات الحياة الأخروية وسنابلها. وذلك بدوام الذكر مع حضور القلب، والتأمل العقلي مع سكينة النفس، ودوام شحذ الإرادة مع النية الصافية والعزيمة الصادقة.

- توجيه الإنسان إلى العمل الصالح للوصول إلى مرتبة الإنسان الكامل، وذلك بالتوجه القلبي إلى الله طوال مسيرته في الحياة، وأثناء معاناته الروحية التي تسمو بحياته للمعنوية، أي الوصول إلى مرتبة المؤمن الحق، والمسلم الصادق، أي نيل حقيقة الإيمان والإسلام (المكتوبات، ١٩٩٢، ٥٩٣) الذي يأمر بالاتحاد النابع من المحبة، وبامتزاج الأفكار للناس من المعرفة، وبالتعاون الذي تولده الأخوة (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٣٦٩) وهي الحقيقة التي لها القدرة على أن نعم العالم أجمع، وتوحده، وتربيته، وتضيئه نوراً (صيقل الإسلام، ١٩٩٥، ٤٠٨).

تلك هي رؤية بدیع الزمان للتربية الإيمانية السامية، في أبعادها الإنسانية الراقية، وهي تربية نورانية تنفذ إلى القلب والعقل، وتسطع على الفكر والوجدان، وتنشع في النفس والروح، وهي تربية ضرورية في هذا العصر الذي أثقل كاهل الإنسان بمطالبات الحضارة المادية التي لا قلب لها، وضغوط الحياة المادية التي لا عقل لها، ومطالب المعاش اليومية التي لا حد لها، في عالم يموج بالقلق والخوف، والفوضى والاضطراب، والعنف والإرهاب، والشك والارتياب، والتمزق والضياح، والشقاء والبؤس، والظلم واليأس، في هذا العصر الذي يتسم بالفساد الأخلاقي، والفراغ النفسي، والخواء الروحي، ويفيض بالأزمات الاقتصادية، والمشاكل الاجتماعية، والنزاعات الدولية، تظهر الحاجة

ملحة إلى هذا النوع من التربية الإيمانية التي تمنح الإنسانية نوراً لا ينطفئ، ورجاء لا يخيب، وأمل لا يتبدد، وإيماناً لا يتزعزع، وتتهيئ لها طريقاً مستقيماً، غير ذي عوج، يهدي إلى الرشده، ويرشد إلى الهدى، ويبعد عن الغي، ويضمن الأمن والأمان، والحق والعدل، والسعادة والسلام لكل البشر.

المصادر

- كليات رسائل النور.
- تأليف: يدع الزمان سعيد النورسي.
- ترجمة وتحقيق: إحسان قاسم الصالح.
- الناشر: دار سوزلر للنشر - فرع القاهرة.
- ١- الكلمات (ترجمة): (١٤١٢هـ/١٩٩٢م)
- ٢- المكتوبات (ترجمة): (١٤١٣هـ/١٩٩٢م)
- ٣- اللمعات (ترجمة): (١٤١٣هـ/١٩٩٣م)
- ٤- الشعاعات (ترجمة): (١٤١٤هـ/١٩٩٣م)
- ٥- إشارات الإعجاز في مغان الإيجاز (تحقيق): (١٤١٤هـ/١٩٩٤م)
- ٦- المتنوي العربي النوري (تحقيق): (١٤١٥هـ/١٩٩٥م)
- ٧- الملاحق في فقه دعوة النور (ترجمة): (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)
- ٨- صيقل الإسلام (ترجمة): (١٤١٦هـ/١٩٩٥م)
- ٩- سيرة ذاتية (إعداد وترجمة): (١٤٢٥هـ / ٢٠٠٤م)



أبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسي

"دراسة ميدانية على المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية"

د. سلامة عبد العظيم حسين*

مقدمة

بعد التمكين قضية من القضايا الأساسية لتطوير التعليم، حيث يعتبر من المدخل الإدارية التي يلجأ إليها المدبرون لتزويد العاملين ببعض السلطات التي تتيح لهم القدرة على مزاولة الأنشطة والمسؤوليات المدرسية، ويعمل التمكين على تحول السلطة نحو اللامركزية كوحدة أساسية من وحدات التغيير التنظيمي، لذا تلجأ الإدارة المدرسية إلى هذا الأسلوب كجزء من إشراك العاملين في عملية صنع القرار لدخل المدرسة، وذلك من أجل رفع مستوى الدافعية والحالة المعنوية لدى العاملين مما يدفعهم إلى مزيد من الإنجاز الذي يعود بالفائدة على عملية الإصلاح المدرسي.

ويعتبر الالتزام بالتمكين من قبل المستويات الإدارية العليا في الهيكل التنظيمي شرطاً ضرورياً من شروط التغيير حيث يتأثر النظام ككل عندما يفهم كل مستوى من المستويات الإدارية في نتيجة التغيير، ويجب أن تتمتع هذه القوى الخارجية لتمكين المديرين بدرجة من الثقة وذلك عن طريق إعطائهم حرية التصرف والسماح لهم بحرية التعبير، ومن ثم الاحتفاظ بالصورة البيروقراطية وعندما يتمكن المدبرون من ذلك، يشعر الرئيس بأنه هو الذي أعطى الفرصة للمديرين للقيام بذلك مما يؤدي لشعوره بالنجاح والإنجاز (Fetterman, D. & Wandersman, A., ٢٠٠٤، ٢١).

* أستاذ مساعد بكلية التربية - جامعة بنها - قسم الإدارة والتربية المقارنة.

ومن ثم فالتمكين: ذو أبعاد متعددة تتضمن مجموعة من التغيرات الفردية والجماعية سواء كانت شخصية أو مدرسية، والتمكين الشخصي هو قدرة الأفراد على تحقيق أهدافهم الشخصية، أما التمكن المدرسي فهو قدرة المدير على تحسين الأداء المدرسي بما فيه مصلحة جميع أعضائها، ويرتبط التمكين بشكل أساسي بتطوير المهارات من أجل التغلب على عدم المساواة الاجتماعية، بالإضافة إلى أن التمكين يتضمن توضيحاً فعلياً للنماذج الخاصة بالتفاعل وصنع القرار والسلطة والمهارات الضرورية لتطبيقها (Daniel, M.& Alma, H., ٢٠٠٣، ٤٣٨).

ويعتبر التمكين من الاستراتيجيات التي يلجأ إليها مديرو المدارس لتحديد ما الذي يمكن أن يتم لتحسين جودة أداء العمل المدرسي؟ حيث أكد ويستفال وآخرون (Westfall, et al) على أن مدخل تحسين الجودة التي تفرض من أعلى الهيكل التنظيمي إلى أسفله قد فشلت في توفير المنتجات التعليمية المنشودة، ولذا فإن هناك عندا كبيرا من المديرين يؤكدون على ضرورة استخدام التمكين كمدخل من مداخل تطوير جودة العمل المدرسي، حيث يعمل على زيادة التعاون والفهم المتبادل والاتفاق على النظم البحثية والإجراءات التي يمكن إتباعها لتطوير مستوى الجودة في التعليم (Westfall, J. et al , ٢٠٠٥، ٦٥-٦٦).

ويؤكد سكريبنر وآخرون (Scribner, et al) على أن التمكين يعتبر من المدخل التي يمكن من خلالها تطوير مستوى الجودة في التعليم من خلال مشاركة الطلاب في الأساليب التي تسهل من عمليات نقل المعرفة، وعن طريق تمكين المديرين وتزويدهم ببعض السلطات التي تتيح لهم التغلب على بعض العقبات التي تواجه تفعيل عملية

الإصلاح المدرسي، فالتمكين عبارة عن الفرص التي تتوافر لدي الشخص ونكسبه القوة والمرونة والاختيار والمسئولية. (Scribner, J. et al ٢٠٠٠، ٤٧)

وقد أوضحت آن (Anne) أن انخفاض مستوى تحصيل الطلاب، وانخفاض كفاءة المدارس، وتناقص المشاركة المجتمعية، وكثير من المعوقات المالية، تتطلب بالضرورة التوجه نحو مزيد من التمكين الإداري، وضرورة تطبيق اللامركزية في ممارسة الأعمال الإدارية في المدارس كمحاولة لحل مثل هذه الأزمات (Anne, C., ١٩٩٩، ١٨١).

ويعتمد الإصلاح المدرسي على مفهوم تمكين القادة والإداريين، حيث يتم إعطاء المديرين الملكية والارتباط بوظائفهم، وزيادة الرضا الوظيفي، والدافعية والالتزام وتحسين الاتصال، وزيادة صنع القرارات الفعالة وتحسين الجودة، وإمكانية التغيير إلى الأفضل، فالمديرون بحاجة إلى الشعور بوجود مساحة أكبر من السلطة و تعلم كيفية توظيفها في البيئة الجديدة قبل مشاركتهم بفاعلية في القيادة المدرسية، حيث يعتبر الرؤساء هم أساس خلق بيئة التمكين (Echevariva, J., et al, ٢٠٠٦، ١٩٥).

ويعتبر التمكين من أفضل الأساليب الإدارية التي تقوم على مشاركة العروس لرئيسه في تحديد الأهداف التي يراد تحقيقها، وتحديد الوسائل المناسبة لتحقيقها، حيث إن التمكين الإداري يهتم بمنح المديرين فرصة الاستقلالية في أداء العمل وصنع القرار، وتجريب أفكار جديدة وإتاحة الفرصة أمامهم للحصول على أدوات السلطة من معلومات وموارد، ومن ثم إشراكهم في صنع القرارات المدرسية وتحديد رؤية المدرسة وأهدافها مع توفير المعلومات اللازمة لذلك حول حجم المدرسة ومظاهرها وضعفها والمشكلات التي تواجهها، بما يؤدي إلى تمتعهم كقادة، ويتولد لديهم شعوراً بالكفاءة

والقدرة على إنجاز مهامهم الوظيفية بنجاح، وكذلك تنمية ثقتهم بالذات وبالأخرين من مديرين ومعلمين وآباء والعمل على تحسين أدائهم الوظيفي وزيادة فعالية الأداء المدرسي.

مشكلة البحث:

تؤدي سيطرة أسلوب المركزية على مختلف شئون العمل الأكاديمي والإداري إلى عدم تمكين المديرين بالمدرس من أداء أعمالهم واتخاذ القرارات، مما يؤدي إلى تأخر تنفيذها، ولاشك أن إعطاء المديرين الصلاحيات والمسؤوليات ومنحهم الحرية لأداء العمل بطريقة تون تدخل مباشر من الإدارة التعليمية مع توفير الموارد الكافية، وبيئة العمل المناسبة لهم وتأهيلهم فنياً وسلوكياً لأداء العمل، يعمل على رفع مستوى أداء العمل في المدرسة، وهذا يدل على أهمية تطبيق منحل التمكين في المدرسة لكي يعطى الفرصة كاملة للمدير في إدارة شئون العمل بما يتفق مع بيئة العمل وقدرات العاملين بشكل يساعدهم على اتخاذ القرارات بأنفسهم وتنفيذها في الوقت المناسب.

وعلى الرغم من الجهود العديدة والمركزة التي قامت بها وزارة التربية والتعليم في العقود الأخيرة لتحسين الإتاحة والمساواة والجودة في التعليم، إلا أن هناك العديد من القضايا والتحديات ما تزال قائمة، والتي تتعلق بعدم كفاءة وفعالية القيادة المدرسية لتفسي بمطالبات الإصلاح والافتقار إلى السلطة المتاحة للقيادة المدرسية لتمكينها من إصلاح العملية التعليمية على مستوى المدرسة، والعبء الزائد الذي يعانيه الهيكل التنظيمي للمدرسة، وزيادة عدد الإداريين مع تزايد البيروقراطية وتقضى المركزية وتدخل المسؤوليات بين المستويات الإدارية والتشريعات المالية والإدارية التي تنظم العمل بالمدرسة والتي تنسم بالمركزية وعدم المرونة، ومن التحديات ذات الطبيعة المؤسسية على سبيل المثال تضخم النظام الإداري حيث يمثل الموظفون الإداريون ٤٧,٨% من قوة

العمل في ميدان التعليم والتي تستنفذ ٥٤% من إجمالي الأجور؛ مما يؤدي إلى عجز في الموارد المتاحة لتحسين جودة التعليم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٣٣، ١٢٥).

إضافة إلى ذلك تشخص الدراسات نولحي قصور في البيئة التنظيمية للمدرسة الثانوية في أمور كثيرة من أهمها:

- كثرة للمناصب الإدارية بالمدرسة للوحدة ، وتداخل الاختصاصات في القيادة المدرسية مما يؤدي الى حدوث تدخل في إصدار التعليمات والقرارات/أحمد إبراهيم، ١٠٠٠، ٢٦-٢٧).

- اعتبار المدرسة الوعاء التنفيذي لقرارات الإدارة والوزارة، وتجاهل حقيقة أن المدرسة هي الوحدة الأساسية في تنظيم التعليم وهي مسؤولة باعتبارها خط المواجهة المباشر في أداء العمل ولنجاحها تحتاج الى صلاحية الإدارة الذاتية/سواد حلمي، ٢٠٠٣، ٢٢٢).

- قلة المرونة التي تفيد في التعامل الفعال والاستخدام الامثل للموارد المتاحة، وصعوبة تقبل التغيير من قبل بعض العاملين في المدارس ، وغياب الفهم الواضح لبعض عمليات التطوير في العملية التعليمية من حيث الشفافية واللامركزية والمساءلة / وزارة الدولة للتتمية الإدارية، ٢٠٠٦، ٧٣، ٨٠).

- ضخامة النظام التعليمي المصري وانتشاره مما يتعذر عملياً إدارته مركزياً واعتراض بعض اللوائح والقوانين وانتشار فجوات المعرفة للواسعة لجهود التوسع في تطبيق الإصلاح المدرسي، وعدم المساواة في توزيع موارد التعليم، وضعف جودة التدريس والتعلم، وضعف المشاركة المجتمعية في حوكمة المدارس الأمر الذي يركز

على إعطاء مزيد من صلاحيات اتخاذ القرار على مستوى المدرسة (وزير التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ٢-٥)

ونتيجة لما يواجهه قطاع التعليم من انخفاض في مستوى جودة الأداء المدرسي ونظراً لنقص الرضا المجتمعي والحكومي عن المستوى الذى وصلت إليه العملية التعليمية والإدارية داخل المدارس رغم جهود التطوير، إلا أنه لا تزال هناك مشكلة كبرى تواجه عملية الإصلاح المدرسي، ألا وهي تحديد ماهية الإصلاح، وهل تكمن المشكلة فى تغيير النظم المدرسية للتربية؟ أم أن المشكلة يتم علاجها بصورة أكثر فعالية من خلال تحديد الاتجاهات (المسارات التى يتم من خلالها الإصلاح)، وهل يمكن تحديد المسؤوليات والمحاسبية الأكاديمية فى ظل الوضع الراهن للتعليم؟، حيث إن الوضع الحالي كفىل بأن يسهم فى عرقلة أى أسلوب يتم من خلاله تطوير العملية التعليمية داخل المدارس مما أوجب على النظم التعليمية ضرورة العمل على تطبيق نظام الإصلاح المدرسي حتى يمكن توفير البيئة المناسبة لنجاح كافة للفعاليات التى تهتم برفع مستويات الجودة فى العملية التعليمية، وجعل الإصلاح المدرسي جزءاً من الثقافة المدرسية التى تتطلب إجراء بعض التغييرات فى السياسات والقرارات المدرسية والتى تفرض الكثير من التحديات أمام النظم المدرسية.

وبناء على ماسبق يحاول البحث الحالي أن يجيب عن التساؤل الرئيسي التالي:

كيف يمكن تمكين مديري المدارس الثانوية العالمة لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي؟.

ولكى نجيب عن هذا التساؤل، يتطلب ذلك الإجابة عن التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية وركائزها؟

- ٢- ما أهم مداخل عملية الإصلاح المدرسى ومراحله؟.
- ٣- ما اتجاهات مديري المدارس الثانوية العامة فى مصر نحو أبعاد التمكين، ومؤشرات عملية الإصلاح المدرسى؟
- ٤- إلى أى مدى يؤثر تمكين المديرين فى تحقيق عملية الإصلاح المدرسى؟
- ٥- ما التصور المقترح لاستخدام أبعاد تمكين المديرين لتطبيق الإصلاح المدرسى؟

أهداف البحث وأهميته:

استهدف البحث الحالي التعرف على ماهية التمكين وخصائصه وأبعاده، والأسس والمداخل التى يعتمد عليها، والمتطلبات الواجب توافرها للتمكين، وأهم المعوقات التى تواجه مديري المدارس فى تطبيق مدخل التمكين، وعلاقة ذلك بعملية الإصلاح المدرسى. وتكمن أهمية البحث فى أنه يُعد من البحوث القليلة فى العلوم التربوية التى اهتمت بأبعاد تمكين المديرين كمدخل للإصلاح المدرسى، ويتضح ذلك فى جانبين هما:

- الأهمية النظرية للبحث الحالي: حيث يقدم إطاراً نظرياً يتناول أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية العامة فى مصر، والمداخل النظرية لعملية المدرسى.
- الأهمية التطبيقية: حيث يضيف من خلال نتائجه إلى المجال التربوي وبخاصة مجال الإدارة المدرسية بعض الأسس التى يعتمد عليها التمكين الإداري، والأدوات التى يستند عليها الإصلاح المدرسى.

عينة البحث:

اقتصر البحث الحالي على عينة من المسؤولين عن إدارة المدارس الثانوية العامة فى محافظة القليوبية وتتألف من (٦٩) مديراً، و(٧٤) ناظراً.

مصطلحات البحث :

١- التمكين:

بعد التمكين مدخل يحصل بها مديري المدارس على حق التحكم في عملهم، وشعورهم بالسيطرة الفعلية في تشكيل فرص العمل المدرسي، والتمكين عبارة عن تعديل الوضع والمكانة المهنية في المدرسة، وتطوير الأساس المعرفي، وزيادة معدلات المرونة في عملية صنع القرار من خلال بيئة العمل الإيجابية التي يتوصل عن طريقها المديرون والمعلمون إلى طرح وتنفيذ الأفكار الجديدة التي تؤدي إلى تعزيز الفرص التعليمية للطلاب .

ويمكن تعريف التمكين Empowerment لغوياً ككتساب القوة أو النفوذ The Gaining of Power أى إعطاء السلطة أو القوة اللازمة لأداء العمل، وينطلق التمكين من أن للقوانين وسائل مرنة لتحقيق غايات المؤسسة وأهدافها، وأن للمدير الحق في التصرف وإصدار الأوامر للآخرين من أجل تحقيق أهداف المؤسسة/ محمود الخطيب، ٢٠٠٠، ٤/.

ويعرف التمكين على أنه نقل السلطات الكافية للعاملين لكي يتمكنوا من أداء المهام الموكولة إليهم بحرية دون تدخل مباشر من الإدارة ، مع دعم قدراتهم ومهاراتهم بتوفير الموارد اللازمة والمناخ الملائم وتأهيلهم فنياً وسلوكياً، وقياس الأداء بناءً على أهداف واضحة، وقبل أن نتطرق إلى مدخل تعريف التمكين يجب الأخذ في الاعتبار أن الاختلاف في تعريف التمكين إما يرجع إلى تعدد المنظورات حول نطاق السلطات والاختصاصات التي يتم إسنادها إلى العاملين لاتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية الإنتاجية (عطية حسين نضدي، ٢٠٠٣، ١٠-١٢).

وينكر علي مير و رازا مير (Ali Mir & Raza Mir) أن التمكين ما هو إلا مدخلاً يعمل علي تحقيق المزاي التنافسية وتحسين الإنتاجية، وتعزيز الدافعية، وإيجاد منظمة تعليمية فعالة، ولذا فإن مفهوم التمكين يعتبر من المفاهيم متعددة الأوجه، والتي من الصعب التوصل إلي فهم كيانها وإدراك مدلولاتها (Mir, A. & Mir, R., ٢٠٠٥, p. ٥١٧).

ويعرف الباحث التمكين إجرائياً أنه أسلوب إداري حديث يعمل على توفير تفويض السلطة والنفوذ والقررة للمديرين بالمدارس الثانوية حتى يتمكنوا من اتخاذ القرارات الفعالة بالقدر الذي يسمح لهم بإدارة العمل بكفاءة ولتقدير، مع توفير أساليب التنمية المهنية والإدارية التي ترفع من مهاراتهم وقدراتهم.

٢- الإصلاح المدرسي:

يشير للمعنى اللغوي للإصلاح إلى الفعل صلح فيقال صلح الشيء صلحاً أي كان نافعاً أو مناسباً و"صلح صلحاً" زال عنه الفساد، وأصلح الشيء أي أزال فساد، كما يعرفه معجم المصطلحات التربوية على أنه يقصد به كل تغيير مقصود لتحسين نظرية التربية وممارستها (رمزي كامل، ميشيل تكل، ١٩٩٨، ٣٠١).

ولو تناولنا كلمة الإصلاح بوجه عام لوجدنا أنها تعنى أى تغيير إيجابي فى الأسلوب الذى يتم به سير العمل داخل المدارس حيث يهتم بالتركيز الشديد على تطوير وإصلاح العمليات المتعلقة بعملية التدريس والتعليم والإصلاح الإدارى والتنظيمي للمدارس بمعنى أنه يركز على المعلم والطالب والبرامج التعليمية.

ويعتمد الإصلاح المدرسي على إعطاء إدارتها المزيد من السلطات والصلاحيات في اتخاذ القرارات الخاصة بالأمور المدرسية، والتركيز على رفع جودة الأداء المدرسي

من خلال تطوير المناهج وأساليب التدريس وتدريب المعلمين وتمييزهم، والتركيز على المحاسبة والمساءلة من خلال عقد ميثاق بين المدرسة ولوزارة والمجتمع المحلي، وخلق نوع من المنافسة بين المدارس لتقديم مستوى أفضل من التعليم، ويناط بالمدرسة الدور الرئيسي فيما يتعلق بعمليات التغيير بها وذلك من خلال اتباع منهج شامل لإدخال التغييرات والتعديلات على النظم التعليمية (Menken, K., ٢٠٠٠، ٩١).

ويعرفه الباحث إجرائياً: على أنه العملية التي يتم بموجبها تطوير وإصلاح العمليات المتعلقة بعملية التدريس والتعليم والإصلاح الإداري، وذلك من خلال تهيئة المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنيّاً على تحمل المسؤولية والمساءلة وتحقيق مشاركة فعالة ووضع خطة إجرائية تعالج جوانب الضعف وتدعم جوانب القوة، وبالتالي تعمل على تحسين جودة الأداء المدرسي.

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الاستبيان حيث تم تصميمه وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي الذي يحتوي على ثلاث استجابات (درجة كبيرة - درجة متوسطة - درجة ضعيفة) وتكون من بعدين، البعد الأول: يتمثل في أبعاد التمكين (الاختيار - الدافعية - الأهمية - التأثير)، والبعد الثاني الإصلاح المدرسي، ويحتوي كل بعد على مجموعة من العبارات التي تقيس متغيرات البحث المستقلة والتابعة.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي الذي يقوم على أساس المراجعة للدراسات النظرية والدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة البحث وتحديد أسباب وأبعاد المشكلة وصياغتها في صورة تساؤلات للبحث، وتحليل وتفسير أبعاد تمكين المديرين، بالإضافة

إلى استخدام الأساليب الإحصائية لتفسير نتائج الجزء الميداني، ولكي يتحقق ذلك يسير البحث وفقاً للإجراءات التالية:

أولاً: تأصيل إطار نظري مفاهيمي لأبعاد تمكين المديرين والأسس وركائز التي يقوم عليها والمتطلبات الاستراتيجية الأساسية لها.

ثانياً: استعراض الإصلاح المدرسي من حيث أهدافه وخصائصه ومداخله وأدواته ومراحله.

ثالثاً: دراسة ميدانية استهدفت ما يلي:

١- جمع البيانات التي يتم الحصول عليها من أفراد عينة البحث للتعرف على

أبعاد تمكين المديرين، وعملية الإصلاح المدرسي.

٢- للتعرف على دلالة الفروق بين أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية والنوع.

٣- للتعرف على العلاقة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسي

من وجهة نظر أفراد العينة.

رابعاً: عرض أهم نتائج البحث والتصور المقترح.

الدراسات السابقة:

- استهدفت دراسة (عبد الحميد المغربي) تحليل وتشخيص العوامل والمتغيرات التي

تتيح الوقوف على إمكانية تمكين العاملين بالمصالح الحكومية، ومنظمات القطاع

الخاص بمحافظة دمياط ودراسة وتحليل الفوائد والمزايا المترتبة على تبني مدخل

تمكين العاملين، وكذلك المعوقات والمشكلات التي تحد من تمكين العاملين، وتقديم

إطاراً يحتوى على عدة مقترحات نهىء السبيل لتطبيق تمكين العاملين بالمصالح الحكومية ومنظمات القطاع الخاص، وتمثلت عينة الدراسة فى (١٨٩) من العاملين بالمصالح الحكومية، و(١٩٤) من العاملين بالقطاع الخاص بمحافظة دمياط، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها: أن عوامل تمكين العاملين هي: وضوح الغرض، والأخلاقيات، والعدالة والإنصاف، والاعتراف والتقدير، والعمل الجماعي، والمشاركة، والاتصالات الفعالة، والبيئة الصحية، كما أكدت على وجود اختلاف جوهري بين آراء العاملين فى مختلف المصالح الحكومية العامة والقطاع الخاص بمحافظة دمياط نحو عوامل تمكين العاملين لمصالح عينة القطاع الخاص (صيد الحميد المغربي، ٢٠٠١، ١-٤٤).

- استهدفت دراسة مقام-منساح (Mfum- Mensah) توضيح المشاركة المجتمعية كوسيلة من وسائل تمكين أعضاء المجتمع المحلي من أجل تعميق مستوى مشاركتهم في عملية صنع القرار ذات الصلة بمدارسهم، وفحص كيفية إدراك أعضاء المجتمع وهيئات التدريس والمنظمات الراحية غير الحكومية وأعضاء اللجنة الإدارية المحلية أنفسهم لمثل هذا المنهج الخاص بالإدارة المدرسية، ولوضحت نتائج الدراسة أن تحول التحكم إلى أعضاء المجتمع المحلي قد أدى إلى كونه إدارة لتمكينهم، وأن الإدارة المحلية للمدارس لها فوائد مؤسسية وإدراكية كبيرة (Mfum- Mensah, O., ٢٠٠٤، ١٤١-١٥٥).

- استهدفت دراسة شرين الفقى (Sherine El-Feky) التعرف على أثر كل من أسلوب القيادة الإدارية والهيكل التنظيمي على تمكين العاملين، وأثر التمكين على رضاهم الوظيفي، وتحديد معوقات تطبيقه، واستخدمت للدراسة أسلوب البحث المكتبي والدراسة الميدانية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية وتأثير

جوهري لكل من أسلوب القيادة والهيكل التنظيمي على تمكين العاملين، وأيضاً وجود تأثير جوهري للتمكين على رضا العاملين، وأوصت الدراسة بزيادة مستوى تمكين العاملين والتطبيق الفعال له (El-Feky, S., ٢٠٠٥).

- استهدفت دراسة باتريك وسينس (Patrick & Spence) بحث العلاقة بين التمكين الهيكلي والدعم التنظيمي للمدرك، وأثر هذه العوامل على رضا المديرين عن قيامهم بدوارهم، وذلك من خلال استبيان تم تطبيقه على (٨٤) من مديرات بمستشفيات كندا، وقد توصلت هذه الدراسة إلى ارتباط التمكين الهيكلي إيجابياً بالدعم التنظيمي للمدرك للمدركات، وأن التمكين في العمل كان له أثراً كبيراً على مشاعر الموظفين فيما يتعلق بالدعم وشعورهم بالحاجة إلى الإنجاز في هذا العمل، وأن المدركات الإيجابية للدعم التنظيمي لها دوراً هاماً في الاحتفاظ بالمدراء وجذب القادة المستقبليين للمناصب الإدارية (Patrick, A. & Spence, H., ٢٠٠٦، ١٣-٢٢).

- تناولت دراسة (بيومي ضحاوي) عرضاً لبرنامج الإصلاح المدرسي بمصر بهدف تنمية الفرص المتاحة لتحقيق التحول إلى نموذج تربوي Paradigm Shift يقوم على احتياجات المتعلم ونشاطه وتعامله مع مصادر المعرفة، ويتجسد ذلك في جعل المدرسة قادرة ذاتياً ومهنيّاً على تحمل المسؤولية والمساءلة، والتحول التدريجي نحو نقل الموازنة المالية إلى المدرسة وربطها بالأداء وبرامج التحسين، واستكمال النواتج التشريعية والقانونية لإرساء مبدأ المحاسبية، والتحرك الحقيقي نحو اللامركزية، وجعل المدرسة قادرة على التقويم الذاتي وبناء خطط التطوير في ضوء المعايير القومية للتعليم والسياسات التعليمية المعلنة على المستوى القومي، وذلك حتى يمكن تأهيل المدارس للاعتماد التربوي، وأوضحت نتائج الدراسة أن الإصلاح المتمركز على المدرسة يُعد الأولوية القصوى للمجتمع ككل، وأن تحقيقه

مسئولية مجتمعية، وأن هذا النوع من الإصلاح يمكن أن يكون نقطة انطلاق للتغلب على التحديات التي تواجه المدرسة وتعوقها عن تحقيق التميز الأكاديمي، وأوصت الدراسة بضرورة تمكين المسؤولين لمواجهة التحديات المحلية والعالمية، وبناء مهارات الإدارة لدى مسؤولي المدارس، والاستخدام الفعال للتكنولوجيا لتطوير العملية التعليمية (بيومي محمد ضحاوي، ٢٠٠٧).

- استهدفت دراسة (ياسر المهدي) الكشف عن العوامل المكونة لبنية تمكين المعلمين، وتقدير مستوى التمكين لديهم، واختبار مدى تأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على إحساس المعلمين بالتمكين، والتعرف على أبرز معوقات تمكينهم، وصولاً إلى طرح بعض الآليات المقترحة لتفعيل تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر، وتوصلت الدراسة إلى ضعف مستوى تمكين المعلمين المصريين وتمثل ذلك في: ضعف مشاركة المعلمين في صنع القرارات المدرسية، قلة فرص النمو والتطوير المهني لمعلمي التعليم الأساسي وإن توافرت فهي غير فعالة لأسباب عديدة منها: شكلية التدريب، وعدم ملائمته للاحتياجات الفعلية للمعلمين، ونقص تأثير المعلم في الحياة المدرسية (ياسر المهدي، ٢٠٠٧، ٩-٤٧).

ويتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أن منها ما ركز على العوامل المؤثرة على تمكين العاملين مثل دراسة (عبد الحميد المغربي، ٢٠٠١)، ودراسة (ياسر المهدي، ٢٠٠٧)، ومنها ما ركز على العلاقة بين التمكين والدعم التنظيمي أو التمكين والقيادة والهيكل التنظيمي، مثل دراسة باترك وسبنس (Patrick, A. & Spence, H., ٢٠٠٦)، ودراسة شرين الفقي (Sherine El-Feky)، أما دراسة (بيومي ضحاوي، ٢٠٠٧) فعرضت برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة وتأهيل المدارس للاعتماد التربوي.

ولكن البحث الحالي اختلف عن الدراسات السابقة في تناوله أبعاد تمكين مديري المدارس كمدخل للإصلاح المدرسي، وقد استفاد الباحث من خلال الاطار المفاهيمي للدراسات السابقة ومجموعة النتائج والتوصيات التي تفيده في استخلاص نتائج وكيفية تفسيرها.

أولاً: تمكين مديري المدارس الثانوية:

بعد تمكين المديرين مدخلاً حديداً لتحويل المدارس من منظمات تقليدية إلى منظمات متمكنة من أداء مدرسي فعال من خلال زيادة الأهمية الإستراتيجية للعاملين فسي المستويات الإدارية للنهوض لاحتكاكهم المباشر بالمتغيرات البيئية والموقعية المتغيرة، مما يتطلب إعطائهم الحرية للتصرف مباشرة وبفاعلية في الأنشطة والمهام الممندة إليهم، ومن ثم فتمكين مديري المدارس يعتبر تطوراً في نظرية تارويض السلطة بحيث يشتمل على مهام وأنشطة محددة وهذا يتطلب وضع معالم واضحة لـتصرفات العاملين ومشاركتهم في المعلومات لتمكينهم من التصرف بالسرعة المناسبة.

وهناك آراء مختلفة حول ماهية التمكين وأبعاده إلا أنها تُجمع في أغلبها على أنه يتمحور حول إعطاء صلاحية وحرية أكبر في مجال الوظيفة المحددة التي يقوم بها المدير حسب الوصف الوظيفي، والموارد اللازمة لأداء العمل، ومنحه حرية المشاركة وإبداء الرأي في الأمور التي تتعلق بسباق الوظيفة، حتى يشعر بأهميته ويكون له دوراً حقيقياً في المدرسة ثم محاسبته عن نتائج العمل.

١- مفهوم التمكين وخصائصه:

يعتبر مفهوم التمكين من المفاهيم الصعبة، كما أنه ليس سمة من السمات الشخصية التي يمكن للإنسان أن يكتسبها عبر المواقف والأحداث المختلفة، ولكنه يمتد ليشمل كافة المدركات والظروف التي تتبلور لدى العاملين نتيجة لمتغيرات بيئة العمل، أي

أنه حالة دافعية وتحفيزية متعددة الأبعاد تتكون لدى العاملين وتظهر من خلال مشاركتهم في العمليات للفعالة المتعلقة ببيئة ومناخ العمل.

وباستقراء أدبيات البحث التربوي يظهر لنا أنه لم يتم الاتفاق على تعريف محدد للتمكين، وأن هناك العديد من الانتقادات قد تم توجيهها إلى مفهوم التمكين نتيجة للغموض والاضطراب والتناقض وعدم التحديد الذي يحيط بالمفهوم، وقد أشار "جالي" Gale * إلى أن التمكين مازال في مرحلة البدائية وأن معظم المفاهيم المتوفرة تعتمد على الإطار النظري، ولم يتم تحديدها تحديداً حازماً، وبهذا فإن تحديد مفهوم التمكين يعتمد على العوامل التالية (37-38، 2000، Gale, L.):

- الإطار المفاهيمي الذي يتم فيه مناقشة وتحديد مفهوم التمكين، والذي يشمل الإدارة والقيادة وفعالية المدرسة، والقيادة التحويلية والحالة النفسية، وإدارة الموارد البشرية، والسلطة والرقابة والقوة في المدرسة، والتنمية والتطور الجماعي.
- يتغير مفهوم التمكين اعتماداً على العلاقة الواضحة بينه وبين المتغيرات الأخرى المحددة تحديداً نظامياً، مثل توزيع القوى، وتفويض السلطة في الأعمال الإدارية، والتي تصب جميعها في بؤرة الإدارة المشتركة، ولذلك غالباً ما نجد ارتباطاً بين مفهوم التمكين ومفهوم مشاركة العاملين.

ويعرف لوكنس (Lucas) السلطة على أنها "قوة بشرية للإنجاز يمكن استخدامها بشكل فردي أو جماعي من أجل تحقيق المصلحة البناءة"، وقد توصل إلى أن القائد لا يمكنه بالفعل إعطاء السلطة للآخرين لأن لديهم سلطة داخلية حقيقية، لكن الهيكل التدرجي التنظيمي غالباً ما يعمل على تحفيز الآخرين لاستخدام سلطاتهم بطرق ذاتية لا تعمل على

تحقيق النمو الشخصي أو التنظيمي، وعلى سبيل المثال عندما يحدث خطأ ما فى معظم المؤسسات، فهل تكون الأولوية هي إصلاح وتحسين النظام من أجل منع حدوث أخطاء متثلة فى المستقبل أم تكون الأولوية هي البحث عن الشخص الذى يستحق العقاب؟ إذا كانت الإجابة هي الأخيرة، ف سوف يستخدم الأفراد سلطاتهم لإخفاء الأخطاء وحماية أنفسهم ووظائفهم، أما إذا كانت الأولى فقد يتم استخدام السلطات والقوى الشخصية من أجل إصلاح الأخطاء والعمل مع الآخرين من أجل تحسين النظام (Lucas, J., 1994, 13).

وعلى هذا فالتمكن يعمل على تحرير الفرد من القيود وتثبيته وتحفيزه على ممارسة روح المبادرة والإبداع، ويتم ذلك من خلال المشاركة والمساهمة فى اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية والانتماء، وتمكين المديرين يعنى إشعارهم بالتقدير من جانب الرؤساء عن طريق إشراكهم فى صنع القرارات وفى عملية التخطيط الأمر الذى ينتج عنه بذلهم لجهد أكبر فى العمل وإظهارهم كفاءة أعلى، ومفهوم التمكين لا يعنى فقط المشاركة فى السلطة ولكن يمتد إلى توزيعها حيث يمنح العاملين سلطة بشأن بعض أو كل نواحي المهام.

ويعتبر تفويض السلطة مفهوماً محدوداً وقاصراً عن مفهوم التمكين ومتضمناته حيث يقتصر على منح للمرعوس سلطات محددة من قبل الرئيس الذى يمكنه استردادها فى أي وقت شاء ضمن أسس وقواعد رسمية محددة، كما تقتقد عملية التفويض لمتطلبات أساسية لا تتوافر إلا فى التمكين، في حين أن التمكين يمثل تدعيم ومساندة المدير لمرعوسيه لمباشرة مهام عملهم، وأنه لا يعنى إعطاء المرعوس القوة بل يمنحه الفرصة لتقديم أفضل ما عنده من خبرات ومعلومات ويؤدي ذلك إلى التفوق والإبداع فى العمل.

والتمكن وسيلة وليس غاية في حد ذاته، حيث يعتبر تغيراً سلوكياً يبدأ من القمة وينتشر فيشمل المنظومة المدرسية، وللممكن في التعليم بعد عملية يتم فيها صنع القرارات المشتركة، ففي ظل تطبيق مدخل التمكين تكون وظيفة المدير هي توزيع السلطات فيما بين الأفراد مع خلق بيئة تدعم استخدام هذه السلطات بطريقة إبداعية وتعاونية لما فيه تحقيق المصلحة، إلا أن التغيير من ثقافة تقليدية إلى هيكل يتمتع بالتمكين لا يعد مهمة يسيرة، ولا يمكن بحال من الأحوال أن يتم التمكين دون المشاركة والتفاعل والانتماء الذي ننسجم مع المسؤولية وتحقيق الأهداف (بحي، ملحم، ٢٠٠٦).

ويعد للتمكين في نظرية الإدارة مفهوماً متعدد الأوجه فقد ينظر إلى التمكين على أنه من بين الأمور الضرورية لتحسين الإنتاجية والدافعية وإيجاد الإبداع داخل المدارس، ولذا يعد ذو فائدة محدودة في المؤسسات التي تتطلب السيطرة على العاملين، ويكون ذو فائدة كبرى في المؤسسات التي تمارس الإدارة الذاتية، ويوجد فرق بين معنى هذا المفهوم وحقيقته، والسبب في هذه الفجوة يكمن في صعوبة الانتقال من الأنظمة البيروقراطية إلى الأنظمة التي تتطلب إشراك العاملين ومشاركتهم (Merete, A. & Lorensen, M. ٢٠٠٥، ٢٣٧).

كما أنه ينظر إلى التمكين باعتباره أحد الأساليب الحديثة لإدارة الموارد البشرية لاستغلال الطاقات الكامنة لدى العاملين وتحفيزهم ذاتياً بتوفير عناصر ومدرجات معينة في وظيفة الفرد، ومما سبق نستخلص أن التمكين هو الإجراء الذي يعطى بمقتضاه المديرين في المدرسة سلطة ومسؤولية حل المشكلات اليومية التي تظهر أثناء العمل، كما يتضمن مشاركة العاملين في المدرسة لسلطة تحديد بدائل السياسات المحققة للأهداف الموضوعية، وتحديد أساليب العمل المناسبة مع تحمل كامل لمسؤولية تحقيق هذه الأهداف،

ويعطى العاملين سلطة أو مسئولية تحديد أهداف المدرسة وأطر عملها وأساليب تحقيق هذه الأهداف.

وهناك منخلين لتعريف التمكين هما:

- مدخل العلاقات: ويعتمد هذا المدخل على تحسين الأداء من خلال تفويض السلطة أو القوة للمعوسين أو مشاركتهم في سلطة اتخاذ القرار، ويفرق هذا المدخل بين تفويض السلطة والتمكين، حيث إن تفويض السلطة عملية مؤقتة تنتهي بانتهاء المهمة التي تم التفويض من أجلها، أما التمكين فيتضمن نقل الصلاحيات إلى المديرين.

فالتمكين وفقاً لهذا المدخل يعني مسئولية المعوسين الذين تم تمكينهم وإعطائهم سلطة اتخاذ القرار بحرية كاملة، كما أن التمكين ليس عملية مؤقتة وإنما هو إدراك دائم لمجموعة من الأبعاد التي يجب على المدرسة أن تسعى إليها بشكل مستمر، أي أن التمكين أعم وأشمل من المشاركة في اتخاذ القرارات حيث لا يقف عند مجرد مشاركة السلطة ولكن يشمل عملية توزيع السلطة مع زيادة كل من الكفاءة الذاتية والدافعية للمعوسين، بحيث يمكن الاستخدام الأمثل للسلطة مع مساهمة المديرين عن النتائج (رمضان محمود عبد السلام، ٢٠٠٣، ١٠-١٢).

- مدخل الدافعية: ويقوم على تحسين مدركات المديرين بشأن قدرتهم على أداء وظائفهم وتزويدهم بالدعم المعنوي لتعويضهم عن الضغوط والتوترات الموجودة داخل بيئة العمل، وربما يتطلب ذلك دعماً تنظيمياً مثل إعادة تصميم الوظائف بما يسمح بتنمية مشاعر العاملين المتعلقة بالولاء التنظيمي والانتماء للمنظمة والمسئولية عن أعمالهم والقدرة على أداء الأعمال.

ومن ثم فالفرد وفقاً يشعر بالتمكين حتى لو لم يقم بأداء مهام عمله كما يجب، أو أن وظيفته التي يقوم بها ليست ثرية بحيث تكون دافعاً له لزيادة معدلات الأداء حيث يتعلق التمكين بمدرجات العاملين ودفعهم للعمل عن طريق تحفيزهم إلى جانب تصميم الوظائف بطريقة تمكن العاملين من توظيف مهاراتهم وتوفير مناخ يسوده الثقة، وتوفير الموارد اللازمة وأهمها المعلومات، وكذلك التركيز على العلاقات الأفقية (سالي على محمد، ٢٠٠٢، ٢٥).

وعلى الرغم من محدودية أشكال التمكين إلا أنه للتعرف على ماهية التمكين، يجب أن نتعرض بشيء من الاختصار لأنواع المختلفة للتمكين، ونشير لها فيما يلي (Foley, J., 1997, ٢١-٢٢):

- التمكين الاقتصادي Economic Empowerment: وهو درجة تحكم العاملين في مصادر دخلهم وعائدات عملهم، والهدف من هذا النوع هو الوصول إلى مزيد من التحكم في مصادر الدخل بالنسبة لأولئك الذين يتقانون في خدمة المكان الذي يعملون فيه، وهذا الأمر ينطبق بضرورة كبيرة على وضع التمكين المدرسي.
- التمكين السياسي Political Empowerment: ويهدف إلى زيادة القدرة على توفير الفرصة الحقيقية للعاملين لاختيار مديرهم، والتأكيد على درجة تأثير العاملين على السياسات الإدارية التي يتخذها المدير، ومدي توافر القدرة للعاملين لامتلاك مهارات التواصل مع المدير والمشاركة الجماعية في وضع السياسات وتحديد الخطوات التي يمكن إتباعها لتنفيذ تلك السياسات.
- للتمكين المكاني Spatial Empowerment: وهو الذي يبرز امتلاك المجموعات القدرة على التحكم في البيئة والمناخ الذي يعيشون فيه، من أجل أن يكون لهم مسئولية في مدى رفاهية الأفراد داخل المجتمع الذي يعملون فيه.

• التمكين الثقافي Cultural Empowerment: وهو الذي يهدف إلى تعزيز القيم الثقافية، واعتبارها مصدراً من مصادر تحديد مواطن القوة والضعف في العمل الإداري، ولهذا فإن إحدى عمليات التمكين هي إعادة هيكلة القيم الثقافية التي تتحكم في الإدراك الذاتي للأفراد تجاه المجتمع.

والهدف الأساسي لتمكين المديرين هو تحسين الأداء وليس بفرض تحسين حرية الاختيار، ومن ثم فالتمكين يهدف إلى (محمود محمد السيد، ٢٠٠١، ٣٤٩):

- منح للمديرين والعاملين مسؤولية تحسين وتطوير وظائفهم وطريقة أدائهم لها بأساليب أكثر فاعلية.

- إعطاء فرق العمل مسؤولية تطوير أهداف أدائهم.

- اشتراك جميع العاملين في القرارات الهامة للإدارة والتي تتعلق بالخطط الاستراتيجية وسياسات العاملين وخطط العمل.

ولذا فالهدف من التمكين يتركز في توفير المزيد من الموارد في البيئة المدرسية التي تتطلب السرعة والكفاءة والابتكار والالتزام تجاه الخدمات، حيث يقوم المديرين في ظل التمكين بتطوير وتوجيه وتوفير الموارد التي يحتاجها العاملون بفرض تنفيذ المسؤوليات الملقاة علي عاتقهم وتحمل المساءلة والمحاسبية عن تحقيق الأهداف التنظيمية بأعلى مستويات الالتزام، ويكتسب المديرين من خلال التمكين: الاستقلالية والمرونة وذلك من خلال إسهاماتهم تجاه المدرسة والتنمية المستمرة للمهارات والمعارف.

ونظراً لأن تمكين المديرين تتطلب مجموعة من التغيرات السلوكية على مستوى المدرسة والمدرسين أنفسهم، فإن هذا يعنى أن الإدارة التي تتمتع بمستوى مرتفع من

المشاركة في صنع القرارات تتحمل أعباءً أقل عند محاولتها زيادة للتمكين، وبوجه خاص قد يكون مطلوبة للمديرين بالمشاركة الفعلية في بعض المهام الإدارية مثل ميزانية المدرسة وتعيين فريق العمل مهمة صعبة ومعقدة، حيث أنه من الممكن أن يكونوا قد قاموا بصنع القرارات على مستوى المدرسة، كما يتطلب زيادة تمكين المديرين أن يقوم الرؤساء بتعديل أساليبهم الإدارية (Hess, F. et al, ٢٠٠٠, ١٠)

كما توجد مجموعة من الآراء النظرية الخاصة بأهمية للتمكين للعملية التعليمية ومستوى للتخصيص الأكاديمي هي (Lashley, C., ٢٠٠٠, ٧٥):

- إن المديرين هم الأفضل من يمكنهم تقييم احتياجات المدرسة، وذلك لأنهم الأكثر خبرة وتدريباً، كما أن لديهم معرفة جيدة بالعملية التعليمية، ويتمتعون بالقدرة على تطوير الاستراتيجيات الخاصة لتحقيق النجاح في العمل المدرسي.

- أن يتبع المديرين خطة محددة مسبقاً تكون قد أفضحت فعاليتها فيما يتعلق ببعض الأهداف التي يتم تحديدها على مستوى الإدارة التعليمية، وقد يتمتع المديرين بالقدرة على المشاركة في وضع المنهج الدراسي ولكن يجب أن يطلب منهم إتباع هذا المنهج بمجرد أن يتم وضعه، كما أن القرارات التي يتم اتخاذها في أحد أجزاء المدرسة لا يتم تطبيقها في أجزائها الأخرى، ويعني ذلك أن التغييرات التي تحدث في مشاركة المديرين في قرارات المدرسة قد لا تؤثر على ممارستهم.

وتتضح أهمية للتمكين بما يحققه للمديرين من سرعة الاستجابة والشعور بالرضا وإطلاق الطاقات الإبداعية لهم إلى جانب تحقيق الولاء والانتماء لمؤسساتهم، خاصة في

ظل التقدم التكنولوجي وفي ظل بيئة تتسم بسرعة التغيير، مما يحتم على تلك المؤسسات تبني أسلوب للتكيف، ويرجع ذلك إلى مجموعة من الأسباب أهمها مايلي:

- حاجة المدرسة إلى أن تكون أكثر استجابة لمتطلبات واحتياجات المجتمع المحيط.
 - الحاجة إلى عدم انشغال الإدارة العليا بالأمر اليومي وتركيزها على القضايا الاستراتيجية طويلة الأجل.
 - الحاجة إلى الاستغلال الأمثل لجميع الموارد المتاحة، خاصة العاملين بالمدرسة.
 - أهمية سرعة اتخاذ القرارات.
 - إطلاق قدرات العاملين الإبداعية والابتكارية.
 - توفير مزيد من الرضا الوظيفي والتحفيز والانتماء.
 - الحد من التكاليف بالتقليل من عدد المستويات الإدارية غير الضرورية.
- ولتحقيق فعالية تمكين المديرين فإن هناك مجموعة من الخصائص يجب العمل

على توفيرها وهي (Elizabeth, J. , ٢٠٠٣, ٢٥):

- سيادة مفهوم المشاركة وجماعية العمل.
- تشجيع المديرين على التقدم بأفكار ومقترحات جديدة لتطوير العمل المدرسي.
- ترك الحرية للمديرين لاختيار طرق تنفيذ المهام التي يقومون بها.
- توفير المعلومات للمدارس في الوقت المناسب.
- منح الثقة للمدير في قدرته على الأداء.
- لشفافية مع المرعوسين.
- التركيز على النتائج أكثر من الالتزام الصارم باللوائح والقواعد.

٢- أبعاد تمكين المديرين:

تعتمد فلسفة التمكين على توزيع القوي والموارد وصنع القرار بين العاملين مما يزيدهم قدرة على اتخاذ القرارات وتحديد الأهداف بأنفسهم، ويتميز مدخل التمكين بأنه ينطوي على مجموعة من الأبعاد التي تزيد من جودة العملية التعليمية، ويمكن الاعتماد عليها في تعليم الطلاب، وحينما يتم تطبيق مدخل التمكين في توفير الخدمات التعليمية فإن الفائدة لا تؤثر فقط في مرونة واستقلالية المديرين ولكن تمتد إلى المعلمين والعاملين من الناحية الأخرى، ولذا تساعد أبعاد التمكين على الخروج من التناقض بين مفهوم المشاركة والمحاسبية، وأن تصبح المعول الأساسي والمحرك الرئيسي للعمل والممارسات الأكاديمية (Cannon, C. et al, ٢٠٠٢، ٣٩٢).

ولذلك يؤكد جريجوريو بليكوف Gregorio Billikopf على أن أهم بعد من أبعاد التمكين هو صنع القرار، أو ما يطلق عليه أحيانا للقدرة على الاختيار، حيث يؤكد على أن صنع القرار هو محور عملية الإدارة داخل أي مؤسسة، وأن عملية صنع القرار تقتضي تقسيم الأدوار والمسؤوليات بين الأفراد الذين يفكرون "Those Who Think"، والأفراد الذين يعملون على تنفيذه "Those Who do"، وأن منفذي القرار لا يقومون بعمل أي شيء سوى تنفيذ الأوامر، وصانعيه هم من يتحملون المسؤولية كاملة، ولهذا فإن هناك الكثير من المدارس التي تغفل فيها عملية صنع القرار نتيجة للفرق الشاسع بين الأدوار التي يقوم بها المدير والأدوار التي يقوم بها المعلمون، ولذا يؤكد جريجوريو على أن التفويض والتمكين أصبحا من أهم متطلبات العمل، وأن صنع القرار من أهم أبعاد التمكين (Billikopf, G. , ٢٠٠٣، ١٢٤).

ويضيف واين ميلر Wayne Miller أن عملية صنع القرار تعتبر من أهم مبادئ التمكين وأبعاده، ولهذا يذكرون عشرة مبادئ تحكم عملية صنع القرار، وتركز تلك المبادئ في التحسين، والملكية المجتمعية، والدمج، والمشاركة الديمقراطية، والعدالة الاجتماعية، والمعرفة المجتمعية، والاستراتيجيات المعتمدة على البرهان، وبناء القدرات، والتعلم التنظيمي، والمحاسبية أو المساءلة، ومع ذلك فإن تطبيق تلك المبادئ على أرض الواقع يعتبر عملية صعبة (11، ٢٠٠٦، Miller, W.).

وقد ذكر كليكر ولودمان (Klecker & Loadman) أبعاد أخرى للتمكين وهي السلطة Authority، والاستقلال Autonomy، تخطيط وتصميم المناهج Curriculum Planning Design، والمشاركة Collaboration، صنع القرار Decision Making، التأثير Impact، وتتطلب تلك الأبعاد تغييراً كبيراً في الهيكل المدرسي، حيث أن الجماعية والمشاركة تحتاج إلى توفير وقت للمديرين أثناء اليوم الدراسي بحيث يسمح لهم بتنفيذ فعاليات العمل الجماعي، وكما أن البعد الخاص بصنع القرار يتطلب مشاركة فريق العمل، كمشاركتهم في تحديد ما يجب أن يتعلمه الطلاب، وكيف يتم توفيره لهم، وتمتد الأبعاد الخاصة بالتأثير إلى أساليب القيادة والأنوار الإشرافية وتترابط فيما بينها، كما تتطلب توفير فرص أخرى للتدريب، ولما الأبعاد الأخرى فهي القيادة Leadership، والتوجيه Monitoring، والمعرفة المهنية Professional Knowledge، والمسئولية Responsibility، والكفاءة الذاتية Self-Efficacy، والتقدير الذاتي Self-Esteem، والوضع والمكانة Status، وتعتبر هذه الأبعاد أبعاداً للتمكين الشخصي للمديرين Self Empowerment، حيث إنها قد لا تعتمد اعتماداً كبيراً على التغيير في البيئة المدرسية، بل تعتمد على امتلاك المدير لمهارات التواصل للفعال بما يجعله ذا تأثير كبير داخل وخارج البيئة المدرسية (17-1٥، 1٩٩٦، Klecker, B. & Loadman, W.).

ويمكن تحديد الأبعاد الخاصة بتمكين المديرين، في الأبعاد التالية (Ugbora, I., 2006، 237)، (محمد أبو القمصان محمد، 2006، 19):

■ المشاركة في صنع القرار: وهي العملية التي تتصل بمشاركة المديرين في اتخاذ القرارات الهامة، والتي تؤثر تأثيراً مباشراً على عملهم، كما يشار إلي ذلك البعد أحياناً بأنه المشاركة في القرارات التي تشتمل على التمويل واختيار المعلمين ووضع الجدول، والمناهج، والمجالات الأخرى المتصلة ببرامج العملية التعليمية.

■ التنمية المهنية للمديرين: وتشير إلى إدراك المديرين أن المدرسة التي يعملون فيها توفر لهم فرص التنمية المهنية والتعلم المستمر، وتزود من معرفتهم ومهاراتهم خلال الحياة العلمية والحياة المدرسية، وتعد التنمية المهنية مجالاً هاماً في النظام التعليمي حيث يحتاج المديرين باستمرار إلى تطوير مهاراتهم وإلى تعلم كل ما يمكن من مهارات جديدة.

■ الوضع والمكانة العلمية: ويشير إلى إحساس وإدراك المديرين بأن لديهم احتراماً مهنيّاً، وشعورهم باحترام الآخرين لمعارفهم وخبراتهم، كما أن هذا الإدراك يؤثر على قدرتهم في العمل، حيث يحتاج المديرين إلى الشعور بالاحترام سواء داخل المدرسة أو خارجها، وخاصة في ضوء المستوى الحالي من النقد ونقص الدعم العام لمهنتهم.

■ الكفاءة الذاتية للمديرين: وتشير إلى إدراك المديرين بأنهم تتوافر لديهم المهارة والقدرة لمساعدة الطلاب على التعلم، وإحساسهم بأنهم ذو كفاءة في بناء ووضع البرامج الفعالة للطلاب، وبعد اعتقاد المديرين في كفاءتهم الشخصية

وتتمتعهم بالمهارات من الأمور التي تؤثر تأثيراً إيجابياً على عملهم، فعندما يؤمن المديرون بقرائهم تتضح ثقمتهم بأنفسهم وتؤثر إيجابياً على العملية التعليمية داخل المدرسة.

■ **استقلالية المدرسة:** وتشير إلى إحساس وشعور المديرين بالحرية في اتخاذ القرارات التي تتحكم في بعض النواحي المحددة للحياة العملية، مثل الجداول والمناهج والكتب المدرسية، والتخطيط التعليمي، ويؤدى اعتقاد المديرين بأن لديهم سلطة على عملهم إلى صنع القرارات الفعالة، حيث تعمل المدارس التي تخلق البيئات والتي تدعم المخاطر والتجارب من قبل المديرين على بناء الاستقلال الذاتي عندهم، ويكون المديرون الذين يتمتعون بالاستقلال الذاتي أكثر رغبة في تجريب الأفكار الجديدة في مدارسهم.

ومما سبق نستخلص أربعة أبعاد تضمنت الأبعاد السابقة في محتواها والتي سوف نركز عليها في دراستنا الميدانية ألا وهي:

• **الأهمية:** وتعنى إدراك المدير أن المهام التي يؤديها ذات أهمية وقيمة بالنسبة له وللآخرين والمدرسة، وإدراكه لأهمية وظيفته وشعوره بالرضا الوظيفي، أي استشعاره بقيمة ومعنى العمل الذي يقوم به.

• **الدافعية الذاتية:** حيث إن للدافعية تعنى الخبرات الإيجابية التي تعود على الفرد من المشاركة في تنفيذ المهام التي تؤدي إلى زيادة معدلات الرضا لديه.

• **التأثير في القرارات:** ويعنى إدراك المدير بأن له تأثيراً على القرارات التي يتم اتخاذها والسياسات التي تصنعها المدرسة خاصة تلك المتعلقة بعمله، وإن إحساس المدير بانعدام التأثير في مجريات أمور وظيفته يؤدي إلى الاغتراب

الوظيفي ويؤدي ذلك إلى شعوره بالفشل في الانتماء إلى أنشطة العمل التي تمكنه من التعبير عن شعوره وآرائه الشخصية.

• حرية الاختيار : ويعني رغبة المديرين في اختيار مهام عملهم وإدراكهم لتلك الحرية وقدرتهم على تحمل المسؤولية، وتعبير الاستقلالية عن شعور الفرد بحريته عندما يرتبط الأمر بالإنجاز وعمل الأشياء فيصبح له الحق في اختيار البديل المناسب لتنفيذ العمل.

٣- أسس وركائز التمكين:

وتعد الفكرة الرئيسية لأسس وركائز التمكين هي للتمييز بين المستويات المختلفة، وتم تقسيم أسس التمكين إلى ثلاث مستويات هي (الفردى، الإدارى، المدرسى)، وفيما يلي عرض لأهم أسس وركائز التمكين:

أ- المستوى الفردى:

يعتمد التمكين في المدارس كعملية إصلاحية بشكل أساسي على الفعالية التنظيمية التي يتم تعزيزها من الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة من قبل المديرين، ويمكن أن يتم التفكير في التمكين كعملية يستطيع المديرين من خلالها تنمية كفاءاتهم لكي يتولوا مسؤولية عملهم ويتمكنوا من حل مشكلاتهم الشخصية، وتتمثل عوامل التمكين على المستوى الشخصي فيما يلي (Prince, J., ٢٠٠٧, ٢٢٣-٢٢٥):

- التمكين النفسي: يعمل التمكين على تكوين حالة نفسية يشعر من خلالها المديرين بأنهم يتحملون مسؤولية عملهم، وفي الواقع يعتمد التمكين على تجربة المديرين

للشخصية فيما يتعلق بمدى تمتعهم بالتمكين، ويتحدد للتمكين النفسي من خلال أربعة طرق هي:

- الشعور بالأهمية: حيث يشعر المديرون بأهمية دورهم ومعناه .
- الفعالية: حيث يشعر الأفراد بفعاليتهم فيما يتعلق بقررتهم على الأداء.
- التصميم: أن يتمتع الأفراد بالشعور بالتصميم فيما يتعلق ببعض الوسائل الخاصة بتحقيق النتيجة المطلوبة.
- السيطرة (التحكم): حيث يعتقد العاملون أن لديهم إمكانية التحكم في النتائج المتوقعة وأنهم قادرون على التأثير في البيئة المحيطة.

- الدوافع: يجب أن يشعر المديرون الذين يتمتعون بالتمكين بالأحقية، ويدركوا أن لديهم السلطة والقدرة على التحكم والتعامل بفعالية مع المؤسسات التي يتعاملون معها، ولذلك فإن التمكين ما هو إلا منح حرية التصرف والسلطة والقوة والتحكم، وبعد الدافع الأقوى هو الدافع الداخلي حيث تعتمد المكافأة على خبرة القيام بالعمل، أما المكافآت الخارجية فإنها تعد أقل تحفيزاً على المدى الطويل، وبشكل واضح ترتبط المكافآت الداخلية بالالتزام النفسي.

- التمتين: إن التمكين كمصطلح يعد مرادفاً للتمتين، ومن ثم فهناك أهمية كبرى بأن يعمل المديرون في بيئة يتصرفون فيها كمهنيين ويتم التعامل معهم أيضاً على هذا الأساس، كما يحدد وضع المديرين ومعرفة تمكينهم من المشاركة في صنع القرار أو كعناصر هامة من عناصر التمكين.

- الثقة: تعد الثقة أساس الحوكمة المشتركة والتي توفر الدافع للمديرين، وأنها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعايير الثقافة التنظيمية وقيمتها، ويجب أن يتم منح الثقة لهم تلقائياً

بمجرد وصولهم إلى المدرسة، وذلك لأنه عندما تنتشر الثقة يشعرون بالحرية ويبدعون، ولذلك فإن الثقة تعد من بين عناصر التمكين الرئيسية، حيث إن للتمكين يعمل على تنمية الشعور بالثقة المتبادلة بين العاملين، كما يعد قادراً على تعزيز التعاون وتنظيم الأداء، وتعد تنمية الثقة مهمة تتعلق بقدرة المدرسة على خلق بيئة تدعمه وتمكن من خلالها من النمو.

- **الاستقلالية:** يحتاج المديرين إلى الشعور بالملكية في إطار المدرسة، وتؤدي زيادة الاستقلالية الوظيفية إلى زيادة الشعور بالقدرة على التحكم وزيادة مستوى التمكين، ولذلك تعد الاستقلالية ذات أهمية كبرى لفاعلية المدارس ونجاح الإصلاح المدرسي، ومن بين العوامل التي تؤدي إلى عرقلة منح الاستقلالية لهم: الصراع بين التمكين والبيروقراطية فيما يتعلق بالقواعد والإجراءات والسياسات والعلاقات الإدارية.

ب- المستوى الإداري:

إن التمكين يساعد مديرو الإدارات على تنمية كفاءة مديري المدارس لكي يتحملوا مسؤولية عملهم ويتمكنوا من حل مشكلاتهم الخاصة ولكن بسبب البيروقراطية يمثل المديرين قوة تحفظية في إطار المدرسة، فالمديرون قد لا يشعرون بالرغبة في دعم الابتكارات، وتنقسم ركائز التمكين على المستوى الإداري إلى- (Lashley, ٢٠٠١، ٢٤)

(٢٥)

- **القيادة القائمة على الرؤية:** تشكل الرؤية التعبير عن احتياجات المدرسة، ويمكن أيضاً النظر إليها على أنها القيم والمعتقدات المشتركة الخاصة بمجموعة من الأفراد، ولكي يتمكن المديرين من تولى مثل هذه الأدوار القيادية، يجب عليهم وضع رؤية

سلمية لمدرستهم، ونشرها بطريقة تجعل أعضاء المدرسة يلتزمون بها، وتوضيح معنى الرؤية والتركيز عليه بشدة

- عقلانية التمكين: تشير عقلانية التمكين إلى السمات الداخلية للقائد والتي تعمل على تحفيز السلوك في المواقف المتنوعة، وقبل أن يتمكن القائد من خلق بيئة يمكن من خلالها تمكين الآخرين، يجب عليهم أن يكونوا أنفسهم أولاً، ويعني ذلك أن المديرين يجب عليهم تكيف أنفسهم في بذابة التمكين، وقد يتضمن محتوى عقلانية التمكين بعض العناصر مثل الشعور بحرية الإرادة حيث يتمتع المديرون بحرية للقيام بأعمالهم، والشعور بالمعنى الذاتي حيث يشعر القادة بثقتهم في قدراتهم، والشعور بالكفاءة، والقدرة على التأثير حيث يعتقد القادة بأنهم قادرون على التأثير في أعضائهم.

- الثقة الإدارية: وعلى المستوى الإداري ما الذي يمكن أن يفعله مديري المدارس في سلوكياتهم من أجل تعزيز الثقة المتبادلة بين جميع أعضاء المدرسة؟ وفي ظل الإدارة الإنسانية يشعر العاملون بحب العمل بعيداً عن القهر والإجبار ويسعون إلى تحمل المزيد من المسؤوليات، هذا ويمكن أن يعمل دمج الأساليب الإنسانية في نظام قيادة المديرين على تعزيز الثقة فيما بين جميع أعضاء المدرسة.

- اللامركزية: تعد المدارس منظمات رسمية ذات سلطة إدارية مركزية وهيكل عاليه البيروقراطية، وتعني اللامركزية تفويض عملية صنع القرار لمستويات تنظيمية أقل ويتطلب تمكين المديرين كأساس للامركزية ومشاركتهم في عملية صنع القرار، وأن تدار المدرسة ذاتياً، ولذلك تعد اللامركزية عاملاً من عوامل التمكين على المستوى الإداري.

- تبادل المعلومات: بسبب البيروقراطية في المدارس كانت المعلومات التي يتم تبادلها تحدد من قبل المديرين، ومن أجل توضيح معنى وقيمة للتمكين يجب إعطاء هذه للمسئولية لأعضاء المدرسة، ويجب أن تتعلق هذه المعلومات بمهمة المدرسة وأدائها وبالمعرفة والمهارات التي تمكن المديرين من فهم الأداء التنظيمي والمساهمة فيه.

- التعاون : إذا كان القادة يريدون خلق منظمة تتمتع بالتمكين فسوف يحتاجون إلى خلق بيئة عمل تدعم وتنمي الأفراد والجماعات التي تعمل بشكل جماعي، ويمكن أن يتم التعاون بعلاقة يستخدم فيها جميع الأفراد المشاركين مجموعة من الوسائل المشتركة مثل المعلومات والموارد الأخرى من أجل الوصول إلى الغايات المرجوة، وعندما يتعاون مديرو المدارس فإن آرائهم تظهر عند حل المشكلات بطريقة مشتركة، ويعمل فهمهم لأراء بعضهم البعض على زيادة الثقة فيما بينهم ولذلك يؤدي التعاون إلى كثير من الفوائد المحددة كغايات ووسائل لتحسين الأداء.

ج- مستوى المدرسة: وتتمثل في (Wan, E., ٢٠٠٥, ١٥٣-١٥٦) :

- الثقافة المدرسية: تشير إلى مجموعة التوجهات المشتركة التي تعمل على تروابط الوحدات وتعطيها هوية مميزة، وتتضمن الثقافة المدرسية مجموعة من السمات الهامة، وهناك مجموعة من القيم الرئيسية التي تؤيدها المدرسة وتتوقع من المشاركين تبادلها فيما بينهم والتي غالباً ما تكون عبارة عن مجموعة من المعايير السلوكية وتعد أكثر وضوحاً من الافتراضات أو القيم، وقد يتساءل البعض عن أنواع الثقافة المدرسية المفضلة فيما يتعلق بالتمكين .

- التغيرات في الهيكل والعمليات: يمكن للمدير أن يصبح مؤسس للثقافة المدرسية، وعلى ذلك فالتمكين يمكن اعتباره ملائماً لإحدى الثقافات المعنية ويمكن أن يؤدي

عدم وجود الوعي الكافي والانتباه للعوامل البيئية إلى عواقب، كما أن التمكن لا يمكن أن يحدث دون تغييرات هيكلية وإجرائية داخل المدرسة، إذ أن معظم المدارس لديها بعض من هذه الهيكل البيروقراطي.

ونظراً لأن الهيكل البيروقراطي يعد شديد البطء فيما يتعلق بالاستجابة للتغيرات في البيئة الخارجية لذلك فهو بعد غير ملائم لتنمية فريق العمل والنمو التنظيمي، وتعمل الهياكل الجديدة على إزالة القيود الإجرائية للهيكل البيروقراطية واستبدالها بثلاث عمليات هي:

- للتدفق المرن للمعلومات: حيث يتم تبادل المعلومات بحرية ويتم التواصل في جميع الاتجاهات.
- عملية صنع القرارات الفعالة: حيث يتم تشجيع صنع القرار من قبل الأفراد فيما يتعلق بوظائفهم.
- العقلانية: تتم هيكلة المدرسة من أجل تشجيع الأفراد على ممارسة المبادرات في حل المشكلات، وتحسين العمليات والوفاء بالاحتياجات العامة.
- التعلم التنظيمي: ويعني أن التعلم سوف يصبح طريقة من طرق الحياة بالنسبة للأفراد داخل المدارس التي تتمتع بالتمكين، ويعد التدريب من العناصر الرئيسية لخلق منظمة تعليمية، وأن يلعب للقادة على جميع المستويات دوراً هاماً في تعزيز التعلم التنظيمي، وذلك من خلال الأنظمة التي تعمل على تشجيع الأفراد على التعلم، فالتعلم يحدث في جميع الاتجاهات، ويتعلم العاملون من بعضهم البعض عند تعاملهم مع التحديات والمشكلات، وأخيراً لكي يتم تمكين المديرين ولكي تتمتع هذه المدارس بالفعالية اللازمة فإنها يجب أن تحول أنفسها إلى مؤسسات تعليمية.

ومما سبق عرضه يمكن أن نستخلص أهم الأسس الرئيسية اللازمة للتمكين

فيما يلي:

- توزيع السلطة: ويتضمن ذلك مجموعة من الهياكل التي تؤدي إلى الإدارة التشاركية.
- تدفق المعلومات: يتضمن ذلك نشر المدارس للمعلومات التي تتعلق بتوقعات المديرين وللتغذية الراجعة والمعلومات المالية، كما تشكل قوة المعلومات جزءاً من الثقة التي يكتسبها المعلمون عن إياهم لقدرتهم المدير على التصرف كمركز للمعلومات، وأنه ليس من الضروري بأن "يعرف" المدير كل شيء، لكن يجب عليه أن يفهم كيفية توجيه المعلمين لإيجاد الموارد الملائمة من أجل حل المشكلات.
- المعرفة: يحتاج المديرين إلى معرفة الكثير عن أهداف العمل وعملية توصيل الخدمة التي يشكلون أحد أهم أجزائها، وأن يمتلكوا المعرفة الأكاديمية والمهنية، والخبرة الفنية، والمعايير الأخلاقية، وحسن المعاملة والإخلاص.
- المكافآت: يجب أن تقوم المدارس بتخصيص المكافآت اعتماداً على كيفية استخدام المديرين للمعلومات والمعرفة والسلطة وذلك من أجل تحسين جودة العملية التعليمية، وقد تتمثل هذه المكافآت في مجموعة من الخطط التي تربط المكافآت المالية للمديرين بنجاح المدرسة، أي أن قوة العقاب والمكافأة تعتبر قوة مزدوجة بأن يتمكن المدير من العقاب من جانب، والمكافأة من جانب آخر.

ويعني ذلك أن: **التمكين = المنطقة × المعلومات × المعرفة × المكافآت.**

وتوضع علامة الضرب (×) بدلاً من علامة الجمع (+) لتوضيح أنه عند كون درجة أحد هذه العوامل الأربعة صفراً فإن يتم إعادة توزيع هذا العنصر الرئيسي، كما أن التمكين سوف يساوي صفراً أيضاً، وتعمل هذه الصيغة على تنكير الرؤساء بتجنب الخطأ

الشائع فيما يتعلق بإعطاء المديرين مزيداً من السلطة، وعدم إعطائهم الدعم الكافي لممارستها بعقلانية، وعندما يتمتع المديرين بالتمكين يشعرون بإمكانية تحكمهم وسيطرتهم على طريقة أدائهم لوظائفهم، كما يشعرون بزيادة مدى مساهمتهم فيما يتعلق بنتائج الأداء، ويؤدي كل ذلك بدوره إلى شعور المديرين بالرضا الوظيفي وزيادة تحفيزهم نحو أداء أفضل (Gale, L., ٢٠٠٠, pp. ٤٤-٤٥).

٤- متطلبات واستراتيجيات مدخل التمكين:

يعتبر التمكين جزءاً لا يتجزأ من عملية إدارة الجودة الشاملة في التعليم، حيث يهدف التمكين إلى إحداث تغيير في العمل الأكاديمي والإداري داخل المدرسة من خلال توفير العديد من الفرص والحرية للمشاركة في الفعاليات التعليمية والإدارية والتي تتضمنها أبعاد التمكين، وإن تطبيق مبدأ التمكين في المدارس يحتاج إلى بعض التغييرات الهامة والبسيطة في التوجهات والمواقف الإدارية داخل المدرسة.

وهناك متطلبات يجب أن يدركها المديرين قبل تطبيق مدخل التمكين، ومن أهم تلك المتطلبات أن يفهم المديرين مبدئين أساسيين، وهما- (Daughty, H., ٢٠٠٤، ١٥) (١٦)، (خولة خميس، ٢٠٠٢، ١١١-١١٣):

- أن التمكين ليس مجرد سلطة يتم منحها للمديرين، ولهذا السبب يجب على المدير أن يعي تماماً أن المشاركة في مسئولية صنع القرار داخل أي هيكل من الهياكل اللامركزية يعتبر من أهم متطلبات نجاح مدخل التمكين، بمعنى أن أول مطلب يجب أن يقوم المدير بتوفيره هو تشجيع المعلمين على المشاركة في صنع القرار، وإجراء بعض التعديلات على المسئوليات والأدوار لتناسب الوضع الجديد.

- أن يهتم التمكين اهتماماً كبيراً بالإنتاجية في العمل المدرسي، كما يعطي للمدير مسئولية الإدارة المدرسية من أسفل لأعلى، ولهذا يجب على المدير أن يعمل على إجراء بعض التحسينات لتتناسب مع مهارات ومتطلبات العمل المدرسي.

ولذا فإن التمكين الناجح يتطلب توفر عدد من العوامل مثل القيادة الداخلية القوية، والتنظيم الثابت فيما يتعلق بالأفراد والتمويل، والمشاركة المجتمعية، ولكن هذه السمات لا يمكن أن تظهر أو تتحقق بسرعة، فهي تتطور وتنمو عبر عملية من التطوير القيادي وبناء القدرة التنظيمية، ومن بين الأمور التي تتعلق بالتمكين، المهارة في إدارة الاجتماعات والتعامل مع وسائل الإعلام، والتفاوض مع المسؤولين ومؤسسات المجتمع المحلي، ونادراً ما يتم اكتساب هذه المهارات دون جهد، ولذلك يجب أن يعمل الأفراد على تنمية هذه المهارات لكي يتمكنوا من النجاح في المجتمع (Dreie, P., 1991, 127-128).

وبالإضافة إلى ذلك فإن المديرين يجب أن يكونوا جزءاً من هذا التغيير ومن المتطلبات الضرورية لوجود مدارس تتمتع بالتمكين الحاجة إلى (Short, P. & Rinehart, J., 1993, 593):

- أن يكون مدخل التمكين متطورة.
- قاعدة معرفية وهياكل مدرسية لكي يتطور التمكين.
- بيئة داعمة للمخاطرة والتجديد.
- بناء الثقة في العديد من المستويات.
- التأثير الخارجي القوي والتواصل مع المدارس الأخرى المتضمنة في التمكين من أجل المساعدة في عملية التغيير.

- إعادة هيكلة دور مديري المدارس.

- الأحداث المترامنة ودورها فى إحداث تغييرات فى مدخل التمكين.

ويتم تطبيق التمكين من خلال الخطوات التالية (Leigh, D., 1993):

- وضع الأهداف بطريقة تحفز الأفراد على تحقيقها وتعريفهم كيفية تحقيق تلك الأهداف.
- تعريف الأفراد كيفية الحصول على الموارد اللازمة لتحقيق تلك الأهداف.
- إزالة العوائق البيروقراطية التى تحد من المشاركة والاتصال للفعال.
- إظهار الثقة فى قدرة المرعوسين على تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات.
- زيادة الفرص المتاحة للمشاركة فى اتخاذ القرارات المتعلقة بكافة جوانب المدرسة.

- تدريب العاملين على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لتحقيق نتائج أفضل.

كما أن هناك مجموعة من المتطلبات التى يجب على المديرين الأخذ بها لنجاح تطبيق مدخل التمكين وتتمثل فى:

- مشاركة المديرين للمرعوسين فى تحديد الأهداف التنظيمية.
- إعطاء المرعوسين كافة الصلاحيات لاختيار وسائل تنفيذ الأهداف المطلوب منهم تحقيقها ومساعدتهم فى علاج ما يولجهم من مشكلات.
- منح الثقة باستمرار من المديرين للمرعوسين والدعم المستمر لهم.

أما بالنسبة لمقومات تطبيق مدخل تمكين المديرين، فيمكن ذكرها كالآتي (عادل عبد

المنعم للمسدى، ٢٠٠٣، ٣٦٤):

- قيادة إدارية واعية بأهمية التمكين تقدم النصيح والمساعدة للمديرين.
- مناخ تنظيمي يقوم على الثقة والمشاركة فى وضع الأهداف وصنع القرارات.

- للمكاشفة والمصارحة مع العاملين والشفافية وعدم حجب المعلومات.
- ثقافة تنظيمية إيجابية تدعم تمكين العاملين وتتميز بالابتكار وحس المخاطرة والاهتمام بفرق العمل.
- نظم معلومات تعتمد على تكنولوجيا المعلومات.
- للتخلص من بيروقراطية الهيكل التنظيمي التي تقاوم التغيير ويتمسك بالقواعد واللوائح والإجراءات دون ضوابط.
- التجديد والتحسين في نظم المولود البشرية المعمول بها في المؤسسة.
- إعادة تصميم الوظائف والأعمال بالمؤسسة بحيث تُحدد بدقة اختصاصات ومسئوليات كل وظيفة.
- الالتزام الدخلى من جانب العاملين والذي يرتبط بالثقة المتبادلة بين الرؤساء والمرعوسين.
- الدعم للتنظيمي والذي من أهم متغيراته العدالة التنظيمية والتي تحقق أبعاد التمكين.

كما يتضمن تمكين المديرين توسيع الأدوار الوظيفية لكي تتضمن زيادة مسؤولية وسلطة ومساءلة المديرين فيما يتعلق بصنع القرارات الخاصة بعملية تحسين الجودة، ولذلك استراتيجيتان للتمكين، وهما:

- أ- التمكين القائم على المشاركة: يتم إعطاء المديرين سلطة ومسؤولية جزئية فيما يتعلق بصنع القرارات الخاصة بقضايا تحسين الجودة، وفي مثل هذه الحالة يشترك المديرين الذين يعملون دائماً في فرق عمل في تحديد المشكلة والبحث عن الحلول البديلة واختيار أفضل هذه الحلول من أجل إدارتها، ومن بين الأمثلة على التمكين القائم على المشاركة الأنواع المتعددة لفرق حل المشكلات، بما في ذلك دوائر الجودة، وفرق تحسين الجودة وفرق مشاريع الجودة (Dimitriadis, Z., ٢٠٠١، ٢١).

ويعد مصطلح "صنع القرار المشارك" هو أفضل وصف لعملية صنع القرار الخاصة بالمديرين فيما يتعلق بإعادة هيكلة المدارس، ويتضح من ذلك أن هذا الملمح من أهم ملامح مدخل تمكين المديرين، وعلاوة على ذلك فإن المديرين سوف يحتاجون إلى التنمية من أجل تعلم كيفية قيامهم بأدوارهم، وقد تتضمن المجموعات الخاصة بإعادة هيكلة المدارس مجموعة من الإداريين وأعضاء مجلس إدارة المدرسة والمهنيين والمدرسين، والآباء وأعضاء المجتمع بوجه عام، وينبغي أن يتم تضمين الخبرة والمهارة في جميع المعلومات والعمليات الجماعية وتحقيق التنمية المهنية، حيث تؤثر جودة التواصل داخل المدرسة على فعالية المديرين في مجموعات صنع القرار المشارك، وتعد هذه السمة أحد أهم ملامح تمكين المديرين الخاصة بإعادة هيكلة المدارس (Klecker, B. & Loadman, W., 1997, 318).

وتقدم عملية صنع القرار المشارك مجموعة من الوسائل الجديدة الخاصة بإعداد الإداريين بالمدارس فيما يتعلق بعملية صنع القرار، حيث يتولون هذه المسؤولية وحدهم ويتحكمون في كل ما حولهم، وفي الوقت الحالي تعمل قليل من المبادرات والبرامج داخل المدارس للمديرين على تقديم المعرفة والمهارات الجديدة اللازمة لهذا التغيير، ولكي ترتفع نقاط المديرين في المقاييس الخاصة بالمشاركة في التمكين يجب أن يقدم الرؤساء المزيد من الفرص للمديرين من أجل زيادة أدوارهم ومسؤولياتهم، وسوف يحدث ذلك إذا كان المديرين يدعمون ويشجعون مثل هذا النوع من التغيير، ويجب أن يشترك المديرين في صنع القرارات المهنية التي ينبغي اتخاذها داخل مدارسهم.

ب- التمكين القائم على الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة: ويتمثل في إعطاء المديرين مسؤولية تامة من أجل تحديد الحلول المثلى لمشكلات تحسين الجودة، ومن أجل صنع القرارات والتطبيق الفعلي لها، وتعد أفضل للتطبيقات المعروفة لهذه الاستراتيجية هي

فريق الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة، وفي السنوات الأخيرة تم استخدام مفهوم الإدارة للذاتية من أجل تدعيم تمكين المديرين، حيث يتولى المديرين مسؤولية نتائج عملهم ويتابعون أدائهم للشخصي ويبحثون عن الموارد اللازمة واتخاذ المبادرات لمساعدة الآخرين (Short, P., 1994, 495).

كما توجد مجموعة من القضايا التي تتعلق بإعادة هيكلة الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة ومنها (Anne, C., 1999, 182):

- أن يتم وضع معاملات صنع القرار، وإعطاء المدارس السلطات، وحصول المدارس على تعليمات من القائمين عليها.
- التوزيع الفعلي بطريقة تخصيص الأموال ولا ينبغي إعطاء المديرين سلطة تحكمية فقط، ولكن إعطائهم السلطة المالية من أجل تفعيل الإصلاحات التي توافق عليها وتقرها المدرسة.
- تطوير المساواة والتقييم على مستوى المدرسة بدلاً من المستوى المركزي.
- ينبغي أن تؤدي للامركزية إلى تحسين جودة التعليم وزيادة المساواة فيه من أجل خلق بيئة تعليمية مدعمة وناجحة.

ثانياً: عملية الإصلاح المدرسي:

يعتبر إصلاح المدرسة هو الوحدة الأساسية لإصلاح النظام التعليمي حيث إن المدرسة ليست موقعا للتعليم فقط والحصول على المعلومات فحسب، ولكنها مكان يتعرف فيه الطلاب على القيم التي تشكل شخصياتهم وتحدد سلوكهم للمستقبل، ويمثل الإصلاح المدرسي أحد أهم أهداف الإصلاح التعليمي، وأن المدرسة لا يمكنها أن تنجح في أداء رسالتها في نطاق مدرسي تعطل فيه المركزية للشديدة المبادرة وتمنع الاستفادة من فرص التجديد، لذا ظهر مدخل جديد يدعو إلى أن يسمح للمدرسة أن تحدد أهدافها الخاصة وفقاً

لظروفها وأحوال المجتمع المحيط بها وذلك من أجل تحسين تعلم الطلاب ودعم الروابط فيما بينهم وبين المدرسة بمعنى أن كل مدرسة تصبح وحدة مستقلة مسؤولة عن نتائجها، وسوف نتناول هذا المحور من خلال النقاط التالية:

١- مفهوم الإصلاح المدرسي:

مع بداية الثمانينيات من القرن العشرين برزت حركات الإصلاح المدرسي، والتي تزامنت مع حركات إعادة هيكلة النظم المدرسية، وبالرغم من الاختلافات بين النظامين إلا أنهما يشتركان في أن كلا منهما يتطلب ما يلي:

- المدارس التي تدار ذاتياً من داخلها تتمتع بسلطة كاملة في عملية صنع القرار.
- لامركزية المناصب الإدارية والأكاديمية واستقلال المدرسة عن النظم المركزية.
- التوافق والالتزام بالمعايير القومية للعبءية التعليمية مع ضرورة العمل على الارتقاء بمعدلات الجودة في العمل المدرسي إلى المعدلات العالمية.

وبدأت حركات الإصلاح المدرسي بوجه عام على مستوى العالم في صورة إصلاحات مفروضة من المستويات العليا إلى المدارس، ولكن ثبت عدم توافق تلك الإصلاحات مع عمليات تحسين المدرسة وعمليات الإدارة الذاتية للمدرسة، ولهذا فقد اتجهت العديد من الدول ومن بينها الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطبيق لامركزية الإدارة في العملية التعليمية في المدارس كصورة وكمطلب أساسي من مطالب الإصلاح المدرسي، بهدف طرح عمليات الإصلاح من داخل المدارس مما يزود المدارس بالقدرة على المرونة الكاملة في التعامل مع الظروف والمتجددات العالمية والتطورات الهائلة التي يشهدها العالم حالياً (Husen. T. & Posttethwaite, N., 1999, 1/1)

كما يعرف بأنه تلك التغييرات التي تشمل النقاط التالية معا وهى (McNeil, L.

٢٠٠٠، ٧٦):

- التحسين الشامل للمدرسة بحيث يتضمن كل جانب فيها بدءا من المناهج إلى التعلم حتى إدارة المدرسة.
- برنامج أو عملية أو تصميم يجعل كل الطلاب قادرين على مواجهة تحديات المحتوى الأكاديمي.
- إطار للتحرّك من البرامج التربوية المتعددة إلى خطة موحدة تركز على الإتجاز الأكاديمي.
- نتائج لجهود تعاونية لهيئة المدرسة والآباء وهيئة الإدارة التعليمية.

٢- أهداف الإصلاح المدرسي وخصائصه:

يتركز الهدف من برنامج الإصلاح المدرسي في تحسين مستويات التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب من خلال تدعيم عمليات تطبيق الإصلاحات الشاملة في كافة النظم الإدارية والتنظيمية والتربوية والأكاديمية بالمدرسة اعتماداً على البحث الجيد والتحليل الفعال للمواقف والتحديات التي تواجه العملية التعليمية، واعتماداً على ممارسة أساليب فعالة للإصلاح المدرسي، ونظراً لأن الإصلاح المدرسي يسهم في تطوير وتحسين العملية التعليمية والاهتمام بالأساليب القيادية لإدارة المدرسة وتحسينها، وتطوير معدلات المشاركة الأبوية في العملية التعليمية، والتركيز على تحقيق وتلبية مطالب الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، مما يكون بداية للوصول إلى المعايير الجيدة للعملية التعليمية (Little, M. & Houston, D., ٢٠٠٣، ٥٤).

ومن هنا يمكن عرض أهداف الإصلاح المدرسي في النقاط التالية:

أ- بناء رؤية مدرسية: حيث إن الرؤية المدرسية تعتبر من أهم الأهداف التي تسعى حركات الإصلاح المدرسي إلى الوصول إليها من حيث أنها تمثل المعول الأساسي الذي تقوم عليه كافة الجهود والمحاولات المدرسية لتحسين مستويات الجودة في المدرسة، ومما لا شك فيه أن الرؤية هي عبارة عن الشكل الذي يريد الجميع أن تكون عليه المدرسة، بمعنى أن الرؤية المدرسية هي عبارة عن حلم يتم تحديده انطلاقاً من الواقع الملموس واستعانة بالخبرات والمحاولات السابقة للإصلاح، ووصولاً إلى الواقع المستقبلي المأمول للمدرسة، فالإصلاح المدرسي يقوم أولاً على بناء الرؤى المدرسية وإعداد المدارس للمستقبل.

ب- رفع معدلات الجودة والكفاءة في الإدارة المدرسية: يتركز الإصلاح المدرسي بصورة أساسية على الخروج بالمدرسة من بوتقة المركزية التي ثبت فشلها وتعطيلها المستمر للعمل وللرقى المستمر للمدارس والنخول في إطار اللامركزية الإدارية والأكاديمية، تلك اللامركزية التي تفتح الباب واسعاً أمام تطبيق العديد من المداخل التي تؤدي إلى رفع معدلات كفاءة وجودة الإدارة المدرسية، ذلك لأن الإصلاح المدرسي يزود المدارس بالقدرة على الاستيعاب وتفعيل قوانين وقرارات الإصلاح الأكاديمي، والقدرة على صياغة المناهج بالأسلوب الذي يزيد من جودة العملية التعليمية والقدرة على قيادة المدرسة نحو تحقيق مستويات رقابية من الأداء الإداري والأكاديمي، وتعتمد الإدارة المدرسية على زيادة معدلات المرونة في العمل المدرسي وزيادة القدرة على التكيف مع الظروف والمستجدات الجديدة في العصر الحالي، والقدرة على مواءمة التكنولوجيا وتقديم الطالب إلى المجتمع الجديد (Ugboro, I., ٢٠٠٦، ٢٨)

جـ- تطبيق مبادئ المحاسبية الأكاديمية: التي تركز بصورة جيدة على مستويات الأداء التعليمي للطلاب، حيث أصبحت المحاسبية على الأداء المدرسي من أهم المتطلبات المستحدثة في المدارس، وذلك لأن نظام للامركزية في العمل المدرسي يقوم على توفير المزيد من الحرية والاستقلالية للمدارس، واهتمام كل فرد بدخلها بالمشاركة في تحديد مسارات العملية التعليمية داخل المدرسة بهدف توفير كافة المتطلبات التي تزيد من إمكانية تطبيق مبادئ المحاسبية على الأداء الأكاديمي داخلها، ويؤدي عدم تطبيق المحاسبية إلى ضياع العديد من محاولات وجهود الإصلاح المدرسي، وإن تطبيق مبادئها يؤدي إلى سيادة جو من العمل الفعال داخل المدرسة مما يجعل كل شئ في النهاية يصب في مصلحة الطلاب بحيث يكون ذلك بداية على طريق تطبيق مدخل التعليم المتمركز على الطالب (Wong, K. & Evers, C. ٢٠٠١، ١٢٢).

د- زيادة مرونة السلطة في عملية صنع القرار: حيث تعبر عمليات الإصلاح المدرسي عن فعاليات موجهة توجيهاً ذاتياً نحو بناء القدرات الإدارية للمدارس لزيادة معدلات السلطة المدرسية في عملية صنع القرار، ومن هنا ينصب تركيزها الأساسي على تطوير معدلات للكفاءة في الإدارة المدرسية لأنها جزءاً من اللامركزية التعليمية ومطلباً من مطالبها.

ومما سبق نجد أن الهدف من تطبيق حركات الإصلاح المدرسي يكمن في تحقيق ما يلي (Hill, P. & Harvey, J. ٢٠٠٤، ٥١):

- إدارة المدرسة من واقع العمل وإتاحة الفرص للمدرسين والطلاب للمشاركة في عمليات الإصلاح المدرسي.

• الاستعداد لتطبيق حركات التطوير وتحسين المدرسة والاستعداد لتطبيق الاستراتيجيات الخاصة بزيادة فعالية وجودة كل من العمل المدرسي وجودة التعليم.

• توفير نظم التغذية الراجعة لكل من المدرسين والطلاب بصفة مستمرة من خلال تحديد نقاط القوة والضعف وتحقيق التنمية المهنية لكل من المدرسين والمديرين أثناء القيام بتنفيذ فعاليات الحياة اليومية لدخل المدارس.

ويهدف الإصلاح المدرسي إلى توفير وبث نظام تعليمي يتطلب المشاركة في تنفيذ الفعاليات التعليمية وعدم استئثار المدير بصنع القرار بمفرده، ولهذا هناك العديد من السمات التي يتميز بها نظام الإصلاح المدرسي منها ما يلي (صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم، ٢٠٠٧، ٣٥٤-٣٥٥):

• يمثل ذلك النظام نقلة في العملية الإدارية، حيث يؤثر علي النظام المدرسي ككل، ويحدث تغييراً في موازين القوى، وتغييراً في العلاقات الشخصية والتنظيمية بين المعلم والمتعلم والإدارة المدرسية.

• يمثل ذلك النظام تحولاً نحو ملكية المدرسة، بمعنى أنه يهدف إلى زيادة الإحساس لدى المدير والمعلم والمتعلم بملكية المدرسة، ويقوم هذا النظام الإصلاحي علي الجمع بين المعلم والطالب والمدير وولي الأمر في العمل علي تنفيذ خطة إصلاح شاملة تحتاج لتضافر كافة الجهود لإتجاحها.

• يهدف ذلك النظام الإصلاحي إلى تحويل المدرسة لمنظمة تعليمية مفتوحة أمام الجميع للمشاركة وخصوصاً أمام المجتمع الخارجي، ويظهر هنا دور القيادة جلياً في تحقيق التوافق بين المتطلبات المجتمعية من المدرسة والمتطلبات التعليمية والأكاديمية.

- يهتم ذلك النظام ببناء القدرات لكل فرد دخل المدرسة، ويضع تنمية العاملين في أولويات اهتماماته.

هذا ونجد أن جميع برامج الإصلاح المدرسي تشترك في الخصائص الآتية:

- تحسين مستوى الأداء الأكاديمي لجميع الطلبة دون استثناء.
 - البرامج موجهة لجميع الموضوعات الأكاديمية ومستويات الدراسة ومرحلتها.
 - تعتمد على نتائج أبحاث تربوية ذات طابع تجريبي.
 - تركز على الأبعاد المتنوعة للنمو المهني لأعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية.
 - تدعو إلى تكاتف جميع الموارد عبر المناهج وعبر مراحل الدراسة.
 - تيسر مشاركة أولياء الأمور والمجتمع في العملية التربوية.
- لكن توافر هذه الخصائص لا يشكل ضماناً أكيداً لفعالية الإصلاح المدرسي، حيث إن ضمان نجاحه يتطلب تكاتف جهود المدرسين والإداريين وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي.

٣- مبررات تطبيق الإصلاح المدرسي ومميزاته:

توجد مجموعة من المبررات التي دعت إلى تطبيق مداخل الإصلاح المدرسي والتي تتمثل في النقاط التالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ٩١-٩٢):

- نشر الديمقراطية والوعي الإداري لدخل المدرسة من خلال إنشاء العديد من الهياكل الإدارية والتنظيمية التي تضمن التطبيق الناجح لذلك النمط الإصلاحية.
- تزويد المدرسة بالسلطة والقدرة على امتلاك الآليات التي تمكنها من التعامل مع المشكلات ومع الصراعات وقت حدوثها وقبل تفاقمها.

- يؤدي ذلك للنمط إلى أن تكون المدرسة مسئولة مسئوليّة كاملة عن كافة معدلات الأداء الأكاديمي والإداري التي تحققها مما يضمن للتطبيق الفعلي لنظم المحاسبية الأكاديمية.
 - الاستفادة الفعالة والكاملة من التكنولوجيا في تطوير العملية التعليمية وذلك من خلال اتخاذ المدرسة الإجراءات التي تضمن تفعيل نظم تكنولوجيا المعلومات والاستفادة منها في تحقيق الأهداف المدرسية.
 - بناء قدرات ومهارات المديرين والمعلمين الإدارية والتعليمية والأكاديمية من خلال مشاركتهم في عملية تخطيط وتحديد المعايير التي يتم من خلالها تقييم العملية التعليمية وتقييم مستويات الطلاب.
 - الإسهام الفعال في تطوير القدرات القيادية والأكاديمية لدى مديري المدارس وفرض أدوار جديدة على كل من المدير والمعلم.
 - المساهمة في بناء قدرة الإدارة المدرسية على إدارة التغيير وزيادة الوعي الأكاديمي والإداري بين كافة العاملين داخل المدرسة وبين الطلاب مما يؤدي إلى تقليل فرص حدوث مقاومات للتغيير المدرسي.
 - للمساهمة في تطبيق الربط والتلاحم بين كافة فئات العمل المدرسي بهدف الوصول إلى تحقيق جودة العملية التعليمية.
 - إتاحة الفرصة أمام الجميع للمشاركة في إدارة العملية التعليمية والمشاركة في صياغة المعايير التي يتم من خلالها تقييم الطلاب والمدرسة ككل.
 - تكوين رؤية مشتركة بين كافة الأفراد حول الهدف من العمل المدرسي.
- ويتميز منخل الإصلاح المدرسي بعدة مميزات من أهمها ما يلي (حسن حسين النبيلوي، ٢٠٠٤، ص: ٢٣٤):

- إن مدخل إصلاح المدرسة يجعل عملية إحداث التطوير محددة في وحدة يمكن قياسها وضبطها وملاحظتها وهي المدرسة، فهي وحدة للفعل ووحدة للتغيير ووحدة التقويم.
- إن التطوير الذي يتخذ من المدرسة وحدة للفعل يجعل من المدرسة الميدان الذي نضمن أن نتقابل فيه كل المداخلات.
- إن هذا المدخل يهيئ المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنيّاً على تحمل المسؤولية والمساءلة على الأقل في مجال المدرسة للفعالة في كل جوانبها ومجال المشاركة المجتمعية من حيث الامتداد المجتمعي، وبالتالي يساعدنا على التحرك الحقيقي نحو اللامركزية القائمة على العلم والمهنية وبناء القدرة الذاتية على مستوى الوحدة الأولى في خط الإنتاج التعليمي وهي المدرسة.
- يؤهل هذا المدخل نظامنا التعليمي للتعامل مع عمليات ونظم توكيد وضمان الجودة والاعتماد التربوي.
- يعد ذلك المدخل بوابة العبور نحو الاعتماد الأكاديمي للمعلمين والمدرسة وذلك بتحديد معايير الاعتماد التي إذا توافرت لدى المدرسة أو لدى المعلم كانت سبباً في اعتماد المدرسة والمعلم.

٤- مداخل الإصلاح المدرسي:

تناولت الخطة الاستراتيجية القومية للتعليم في مصر اثني عشر برنامجاً لإصلاح التعليم في مصر ومن بين هذه البرامج برنامج الإصلاح المدرسي وإعدادها التربوي، والذي يهدف إلى تمكين المدرسة من تحسين أدائها للوصول إلى جودة المخرجات التعليمية باعتبارها هي وحدة العمل والتغيير وكذلك الأخذ بمبدأ ومنهجية جديدة في عملية

إصلاح وتطوير التعليم من أجل إحداث نقلة نوعية في إدارة العملية التعليمية، وتمكين المدرسة ومجتمعها المحلي من ممارسة الإدارة المتمركزة للارتقاء بالأداء المطلوب والوفاء باحتياجات العملاء كما تضمنت الخطة برنامج للتأصيل المؤسسي اللامركزي والذي يهدف إلى دعم القدرة للمؤسسة للنظام التعليمي لتحقيق كفاءة النظم وللتأصيل المؤسسي للامركزية وتطوير كلا من الهيكل التنظيمي والأداء المالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ١٦).

وفيما يلي نتناول مدخل الإصلاح المدرسي وتتمثل فيما يلي:

أ- اللامركزية في الإدارة:

تعد اللامركزية في الإدارة مظهراً هاماً ورئيسياً في برامج الإصلاح، حيث أصبح صنع القرار في كثير من القضايا من مسئولية المدرسة؛ وذلك بهدف إعطاء أصحاب العلاقة بالعملية التربوية من الإداريين، ولولياء الأمور، والمعلمين، والطلبة، وأفراد المجتمع سلطة أكثر في التصرف بأمور مدارسهم، مما يزيد من الشفافية في التعامل مع الأمور ويعزز مفهوم المساءلة عند الأفراد، كل هذه الأمور تتخذ لإتاحة الفرصة لوجهات نظر عديدة للإشتراك في صنع واتخاذ قرارات تتعلق بقضايا ذات طابع محلي، ووضع آليات عمل وتكوين رؤية مستقبلية تهتم بالمتغيرات الخاصة بالمدرسة تحديداً (Lane, B. & Gracia, S., ٢٠٠٤, ١٩).

حيث إن الهدف الأساسي من اللامركزية هو تحسين درجة الكفاءة وجودة التعليم، وتلك اللامركزية التي ترى أن المدير يستطيع أن يحل مشاكله التعليمية بذاته بصورة أفضل بكثير من أن تحلها له الدولة، وهذا الرأي مهم لأنه ربما يعمل على توفير مزيد من الحرية وإلقاء المسئولية على المديرين.

ب- الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة:

تعد الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة إحدى موجبات الإصلاح الشهيبة باعتبارها وسيلة لتحسين المدارس، ولقد استخدم هذا النمط للامركزى، لزيادة مسؤولية ومحاسبية المدارس وذلك من خلال مجالس إدارة المدارس المحلية لزيادة المستوى التحصيلي للتلاميذ، والمكاتب المركزية لتحسين الكفاءة الإدارية، وكذلك نقابات المعلمين لتفويض السلطة للمعلمين ومن خلال المجموعات المجتمعية لتعزيز المشاركة الوالدية.

وقد سعت إلى تطبيق هذا المدخل كل من استراليا وكندا والمملكة المتحدة وبعض الولايات الأمريكية ويطلق عليها مسميات عديدة منها: استقلالية المدرسة School Autonomy أو الإدارة الذاتية للمدرسة School Self Management أو الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة (S B M) School- Based Management ، ويهدف تطبيق مدخل الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة إلى تعزيز قوى الآباء في مجلس إدارة المدرسة على حساب سلطة للتعليم المحلية، وتحسين المحاسبية أو المساءلة التعليمية حول استخدام التمويل والموارد، وتحسين كفاءة استخدام الموارد في خدمة للتعليم، وتوزيع أكثر عدالة لأموال الحكومة المقدمة للمدارس، وتحسين جودة التدريس والتعليم، ويزيد من فعالية الإدارة حيث يمنع الفقد والإهدار المالي لتمكينها للمعلمين والآباء والمواطنين وأصحاب الأعمال في المشاركة في صنع القرار داخل المدرسة، مما يؤدي إلى المنافسة من أجل الامتياز والتفوق (Gay, G. & Hanley, M, ٢٠٠٤، ٣٥٦).

وتعد الإدارة المتمركزة في موقع المدرسة استراتيجية تمهيدية لجعل عمليات أو سلطة صنع القرار لا مركزية على المستوى الإجرائي "المدرسة" مما يسهل تفويض السلطة للمعلمين وأولياء الأمور في صنع القرار، وهي إحدى التعبيرات عن اللامركزية

التي تشير إلى الزيادة في السلطة على المستوى المدرسي، وتؤكد على التفويض لمسير عملية صنع القرار في المدرسة في ضوء إطار مركزي متسق حيث يتمثل الهدف الأساسي لها في زيادة سلطة ومرونة المدارس بشكل يجعل العملية التعليمية أكثر فعالية، وبصفة عامة فإن الإدارة المتمركزة على المدرسة تشتمل على العناصر الأساسية الآتية: انتقال سلطة صنع القرار، تفويض السلطة إلى المدارس، محاسبية المساهمين في العملية التعليمية، للتوازن بين السلطة والمسئولية، وتفويض السلطة للمدراء والمعلمين (أحمد نجم الدين أحمد، ٢٠٠٥، ٣٣٧).

ج- إعادة البناء التنظيمي Restructuring:

يعرف مدخل إعادة البناء التنظيمي للمدرسة (إعادة الهيكلة) على أنه التحول الأساسي من العمل التقليدي إلى تنمية التفكير الأساسي والأداء الأكاديمي العالي، ويركز ذلك على أهداف إعادة الهيكلة في تحقيق المساواة والكفاءة في التعليم بحيث يتم تحقيق مستوى عالي من الأداء عند جميع الطلاب في حين لم يحدد مستوى التغيير الذي يقود لتحقيق ذلك، وإن إعادة الهيكلة هي عملية صناعة قرار بواسطة شخص شديد الصلة بالقضية المراد حلها وتعني مشاركة واسعة النطاق في عدد من المجالات التي كانت تعتبر حقاً مقصوراً على الإدارة المركزية، وتحديث إعادة الهيكلة تغييراً على مستوى إدارة المدرسة، وتخفيف الهيكل البيروقراطي وتوزيع السلطة على العاملين والآباء.

وتنتج زيادة الفعالية التنظيمية داخل المدرسة من خلال تعزيز مواقف العاملين داخلها، من خلال التركيز على استراتيجيات الدافعية والتحفيز والممارسات التي تهدف إلى إيجاد سبيل للتقويم، من أجل تحقيق مستوى جيد من الرفاهية، وذلك نظراً للدور الكبير الذي يلعبه المديرون في تطوير وتوفير الخدمات التعليمية، ونتيجة للتأثير الكبير

الذي تؤثر اتجاهاتهم ومواقفهم على النتائج التنظيمية والتي تتمثل في رضا العملاء (الطلاب، المدرسين، ولولياء الأمور) عن العملية التعليمية (Elizabeth, J., ٢٠٠٣، ١٥).

وبهدف إعادة البناء التنظيمي للمدرسة إلى (Bull, B., ٢٠٠٦, ٥١-٥٢):

- صنع القرار المتمركز في موقع المدرسة School- Based Decision Making فيما يتعلق بالميزانية وتطوير المعلمين والمناهج والتعليم.
- التوجه نحو السوق Market Driven Orientation على أساس اختيار الآباء للمدرسة أو اعتبار المجتمع والآباء والطلاب زبائن المدرسة.
- التحول من استخدام التكنولوجيا في التدريب البسيط إلى زيادة استخدامها في تقديم خدمات تعليمية متميزة.
- التحول من تأكيد التطبيق في التعليم إلى تفهم جديد للمعرفة الإنسانية.
- التحول في المناهج من التأكيد على تغطية نطاق واسع من الموضوعات، إلى التأكيد على فهم ومساعدة الطلاب في بناء المعاني الخاصة بهم.

د- التنظيم الذاتي والمحاسبية Self Regulation and Accountability

يمثل هذا الاتجاه نوعاً من التكيف بين التعليم وبيئة المجتمع المحيطة به لتحسين الإدارة بها، حيث يؤكد على أن المؤسسة في هذا الاتجاه تكون أكثر فعالية وسيطرة على مدخلاتها ومخرجاتها وأكثر وعياً بأهدافها ومتطلبات السوق وأكثر توظيفاً لمبدأ الحوافز ولديها القدرة على التغيير من خلال المستويات التنظيمية.

ومن أجل تعزيز المصدقية والتأثير الإيجابي لأنظمة التقييم والمحاسبية وتقليل نتائجها السلبية إلى أدنى حد، ينبغي على صناع السياسة التعليمية الآتي (سهام جمال محمد، ٢٠٠٤، ٤٩-٥٦):

- توفير الاحتياجات اللازمة لتجنب استبعاد الطلاب من التقييم.
 - ضمان توفر تقييم على الجودة كل عام للمحاسبية العالية للأهداف.
 - عدم التركيز على اختبار وحيد بل البحث عن مؤشرات متعددة الأوجه مما يزيد من مصداقية النتائج المستندة على التحصيل.
 - للتأكيد على تحديد معايير أداء تستوعب جميع الطلاب.
 - إنشاء آليات محاسبية واضحة مؤثرة على المدارس والمدرسين وأحياناً الطلاب.
- أي أن نظام المحاسبية ما هو إلا مجموعة من الالتزامات والسياسات والممارسات التي تستهدف زيادة استخدام الممارسات التعليمية الجيدة، وتقليل استخدام الممارسات الضارة أو المضیعة للوقت، كما يستهدف إنشاء آليات داخلية لتحديد وتشخيص وتغيير برامج العمل التي لا تقود إلى التعلم ولا تتحقق المحاسبية إلا إذا نجحت السياسات والممارسات التعليمية في توفير تعلم جيد وعلاج للمشكلات التي تحدث، لهذا فمن اللازم وجود مؤشرات أداء وعمليات تشخيص مستمرة للتقييم إذا كانت هذه الأوضاع قد تم تلبیثها، ويجب أن تتضمن هذه العمليات طرقاً لتغيير الممارسات التعليمية غير الناجحة التي لا تخدم الطلاب.

هـ. الإصلاح المتمركز على المعايير:

إن الإصلاح القائم على المعايير يعنى وضع نموذج تعليمي قوى يحدد لنا الأسس والقواعد التي سيقوم عليها الإصلاح من خلال خطط وقرارات وأساليب منهجية وإرشادية

جيدة، ويعمل هذا النموذج للقوى الثابت في نفس الوقت من خلال التطبيق العملي على تطوير الأداء، ويعمل على خلق سياسة إبداعية خلاقة داخل النظام التعليمي ككل وداخل الفصول كلا على حده، والتي كانت تنقصنا في كل طرق الإصلاح السابقة، وهذا الخط الجديد في الإصلاح قادنا لأن نركز كل جهودنا في الفهم الدقيق لنواحي القصور بين كل مكونات العملية التربوية، سواء داخل الفصول، أو المدرسة، وهذا بالتالي يقودنا لأن يكون لهذا الترابط دور كبير في التنمية والتطوير على مستوى المدرسة (Swanson, C.& Stevenson, D., ٢٠٠٢).

وبالرغم من اختلاف الإصلاح القائم على المعايير في السياسات المختلفة المستمدة من مدرسة إلى أخرى إلا أن التربويين وضعوا له ثلاثة مبادئ، هي (O' Day, J., ٢٠٠٣: ١٥١):

- تحديد الأهداف العامة للإصلاح، من خلال تحديد ما يجب أن يعرفه الطالب، ومراحل وصوله لتطبيق كل مهارة وموهبة على حده وفي أي وقت يستطيع ذلك وهو ما يعرف 'بمعايير المحتوى'.

- وضع خطة رئيسية للمناهج لإكساب هذه المهارات من خلال معرفة المناهج الملائمة لكل مرحلة عمرية، وكذلك للأعداد الوظيفي للمعلم وكذلك للسياسات المتبعة لهذا التطوير والإصلاح، والنظام المتبع في طرق توصيل تلك المعلومات.

- إن نجاح هذا الإصلاح يتطلب تدخل المدرسة الذاتي وتحمل المسؤولية كاملة على مستوى المدارس لتنفيذ هذه الخطة من خلال تنظيم أوقات عملها ومواعيد محاضراتها والوسائل المتبعة مع التلاميذ لإكسابهم هذه المهارات بما يناسب إمكانياتهم.

مما سبق نجد أن الإصلاح المتمركز على المعايير يركز بشكل أساسي على مستوى التفاعل بين كل محتويات العملية التعليمية حتى يتحقق إصلاح شامل وكامل،

ولابد أيضا من تحسين الطرق المتبعة في المدارس لتحسين النظام ككل أى لابد من تحسين العلاقات بين العاملين بالمؤسسة التعليمية، تغيير نمط المعاملة بين المديرين والمعلمين، تغيير نمط المناهج وطريقة تأديتها ولابد أن تتمتع بالمرونة الكاملة وفي نفس الوقت تراعى الفروق الفردية بين المدارس فكل مدرسة على حدة لها احتياجاتها الخاصة بها ولا ينبغي أن نعطي معيارا واحدا لكل المدارس.

ووجد مجموعة من الآليات يعتمد عليها تطبيق مدخل الإصلاح المدرسى، وهى
(ابن محمد الليثوى، ٢٠٠٦، ١٤-١٥):

- التغيير التنظيمي: يستخدم التغيير التنظيمي كأداة للإصلاح على مستوى المدرسة من خلال بعض الآليات والتي تشمل: فريق الإدارة والتخطيط، فريق الدعم للطلاب والمعلمين، وفريق الآباء.
- التخطيط: يستخدم التخطيط كأداة من أدوات الإصلاح من خلال بعض آليات التخطيط فى المدرسة مثل: جمع البيانات عن حاجات المدرسة، ثم تحديد الحاجات، ووضع ملف لإنجاز المدرسة، وصياغة أهداف واضحة قابلة للقياس.
- المناهج: لا يشترط تطبيق مناهج معينة ولا طرق تدريس محددة ولكن يركز على الطرق التى تنمى لدى الطلاب القدرة على الاختيار واتخاذ القرار والتواصل مع الآخرين مثل التعلم للتعاوني.
- التقويم: يهدف إلى متابعة عمليات البرنامج وتوفير التغذية للراجعة والمعلومات عن سير عملية تطبيق البرنامج.
- الواقعية والمرونة: وتشير إلى مراعاة الإمكانيات المادية المتاحة للمدارس، فلا يشترط توفير أدوات معينة بل يركز على بنية العلاقات الاجتماعية داخل المدرسة، كما يجب أن تنسم بالمرونة فى التطبيق.
- الدعم الداخلى للإصلاح: يتم للدعم الداخلى على مستوى المدرسة عن طريق:

- التصويت من قبل العاملين في المدرسة قبل تطبيق عمليات الإصلاح.
- إصدار دليل تعليمي للمعلمين يهدف إلى تكوين رؤية مشتركة للإصلاح في المدرسة.
- التدريب الذي يلتقاء مدير المدرسة وذلك لأهمية دور المدير في دعم عملية الإصلاح.

٥- مراحل تطبيق الإصلاح المدرسي:

يتم تطبيق الإصلاح المتمركز على المدرسة بغرض تطوير القدرات الأكاديمية للمدرسة، وزيادة درجة إسهام المدرسة في التأثير على بناء الشخصية العامة للطالب، من هنا كان تقسيم الإصلاح المدرسي إلى مراحل بحيث تحقق كل مرحلة هدفاً من الأهداف العليا لهذا المنخل الإصلاحي، ولهذا فيتم الإصلاح من خلال المراحل التالية:

- المرحلة الأولى: التخطيط: فلا يمكن أن يتم تنفيذ أي فعالية من فعاليات العملية التعليمية دون تخطيط ذلك لأن مرحلة التخطيط هي المرحلة التي يتم فيها وضع وتحديد الأهداف العامة للإصلاح، وتتم تلك المرحلة من خلال قيام القيادة المدرسية بعقد لقاءات جماعية تضم كلا من أعضاء المجتمع المدرسي وأعضاء المجتمع الخارجي وأولياء أمور الطلاب للنقاش حول الأهداف المجتمعية والطلابية والإدارية في عملية الإصلاح، وتحديد النقاط والقوانين التي سيتم مراعاتها عند تنفيذ الفعاليات الخاصة بالمرحلة التالية للإصلاح، ويتم خلال تلك المرحلة تحديد الأولويات والأهداف الهامة أولاً بأول، ووضع القوانين والقيم وتحديد الرؤى والأهداف مع ضرورة استيعاب كل فرد في المدرسة لتلك القيم والرؤى، وضرورة وقوف كل فرد على دوره المنوط به في تلك المرحلة (Wong, K. & Evers, C. ٢٠٠١، ١٥١).

ويتم أيضاً في تلك المرحلة وضع وتحديد الاختصاصات والبدائل المطروحة لتنفيذ الفعاليات في حالة فشل أحد الإجراءات، ولا تنتهي عملية التخطيط عند هذا الحد بل إنها تمتد لعدة مراحل تالية للتأكد من مدي صحة الأهداف والإجراءات ومدي قدرة

كل فرد علي تنفيذ الأدوار المكلف بها، وفي حالة فشل أي إجراء يتم تنفيذ الإجراء البديل دون اللجوء إلي أي من الثواب والعقاب لأي فرد في تلك المرحلة الأولية.

— المرحلة الثانية: تحديد المعايير: إن نجاح حركات الإصلاح المدرسي تتوقف بصورة أساسية علي مجموعة من المقومات التي يتعين توفرها لدخل المدرسة، وإن نظام الإصلاح الذي ينجح في الجمع بين تلك المقومات يعتبر من أفضل النظم الإصلاحية التي يتم تحسين وتطوير المدرسة من خلالها، وتتمثل أهم تلك المقومات فيما يلي (O'Shea, M. ٢٠٠٥، ١١٣-١١٤):

- تعميم مبدأ المحاسبية علي الأداء الأكاديمي والمهني، والتأكد من أن هذا المبدأ يعتمد بصورة كبيرة علي العملية التعليمية ومخرجاتها، والتأكد من توافر المناخ الذي يسهم في تنفيذ مبادئه ومقوماته.
- تتطلب عملية تعليم الطلاب ضرورة تحقيق التكامل بين المنهج وطرق التدريس، وضرورة مساهمة المناهج في بناء وإعداد الشخصية العامة والمجتمعية للطلاب.
- يجب أن تعمل المدارس علي تسهيل عملية التحصيل الأكاديمي للطلاب من خلال تصميم وتطبيق النظم المتنوعة التي تناسب كل مطالبهم وأهدافهم واحتياجاتهم وتحقق مبدأ التنوع والاستيعاب الكامل.
- تستطيع المدارس تدعيم وتحسين مستويات الطلاب فقط في حالة ما إذا توافرت لها البنية التحتية والتعاون الإيجابي الذي يدعم حركات الإصلاح فسي المناهج وطرقت للتدريس وبالتالي رفع مستويات التحصيل الأكاديمي للطلاب.
- تمثل القيادة المحور الأساسي لنجاح أي حركة من حركات الإصلاح، تلك لأن القيادة المدرسية الواعية هي المسئولة عن إيجاد وتدعيم التركيز الكامل علي التحسين المستمر للمدرسة.

وتمثل المعايير الهيكل النهائي للأهداف التي يتم العمل على تحقيقها، وتعتبر تلك المعايير بمثابة الأداة أو الوسيلة التي يتم صياغتها بغرض الوصول من أقصر الطرق إلي الأهداف العليا للإصلاح، ومن هنا كانت صياغة المعايير وتحديدتها بمثابة التأكيد من جودة الخطط التي تم وضعها في مرحلة التخطيط ومدى تأثير تلك الخطط على تطوير وتحسين المدرسة.

وهنا سؤال يطرح نفسه وهو ما هي المعايير التي يتم الاعتماد عليها في تنفيذ فعاليات الإصلاح المدرسي ؟ والإجابة على هذا السؤال تجعلنا نقول بأن الاتجاه لتطبيق المعايير في الإصلاح المدرسي لکنول بأن يحقق العديد من الأهداف والفوائد التي لا تتحقق في ظل عدم استخدامها.

- المرحلة الثالثة: للتطبيق: تتم هذه المرحلة على عدة خطوات بحيث يكون الغرض الأساسي للخطوة الأولى من التطبيق هو الرغبة في جعل معايير الإصلاح المدرسي جزءاً لا يتجزأ من الحياة الأكاديمية داخل المدارس، وتنقسم مرحلة التطبيق إلي عدة خطوات بيّنها كالتالي (Datnow, A. et al ٢٠٠٦، ١٣٩):

أ- تغيير نظم التقويم والمتابعة: وتقوم القيادة المدرسية في هذه الخطوة باتخاذ كل ما من شأنه أن يزيل ويغير النظم التقليدية والأعراف التي تحول دون تنفيذ الفعاليات الخاصة بالإصلاح المدرسي، ذلك لأن كل مداخل الإصلاح له نظمه الخاصة والتي لا يمكن تنفيذه بدونها، ومن هنا كانت خطوة التغيير من أهم الخطوات التي تقوم بها القيادة المدرسية بغرض تأهيل وتجهيز البيئة المدرسية التي تساعد على تنفيذ الفعاليات الخاصة بالإصلاح المدرسي.

ب- بناء القدرات الإدارية والتعليمية: تأتي خطوة بناء القدرات كأول

خطوة من الخطوات التطبيقية للإصلاح المدرسي، ذلك لأن الهدف الأساسي من عمليات الإصلاح هو تطوير معدلات الأداء الأكاديمي لكل من الطلاب والمدرسين، وكيف سيتم ذلك التطوير دون إعادة بناء قدراتهم بما يتناسب مع المدخل الجديد للإصلاح، من هنا كان دور القيادة المدرسية في بناء القدرات مهم جداً لتأهيل الأفراد داخل المدرسة للمساهمة في نجاح فعاليات الإصلاح المدرسي، ولكن هنا سؤال يطرح نفسه، كيف تتمكن القيادة المدرسية من بناء القدرات؟

وللإجابة على هذا السؤال نؤكد أن عملية بناء القدرات تتم على عدة مراحل تبدأ منذ المراحل الأولى لتوظيف المعلم في المدرسة، فمثلاً تقوم الإدارة بوضع مجموعة من معايير الاختيار وشروط القبول التي يمتنع على المعلم اجتيازها لتحقيق هدفين: و يتمثل الأول في توظيف واختيار المعلم للكفاء ذات الجودة الأكاديمية المرتفعة، ويتمثل الثاني في الوقوف على قدرات المعلم وبالتالي العمل على تطويرها من خلال انضمامه لدورة تدريبية تأهيلية يشارك فيها قبل توظيفه في المدرسة.

ج- التطبيق النهائي للمعايير:

— بعد ضمان المشاركة المجتمعية والجماعية في عملية الإصلاح المدرسي تأتي خطوة التطبيق النهائي للمعايير، وتضم الخطوة النهائية لتطبيق معايير الإصلاح ثلاثة إجراءات أساسية، هي كالآتي (١١٤-١١٣، ٢٠٠٥، O'Shea):

- تعميم كل المعايير التي تم تحديدها على كافة مناحي العمل الأكاديمي والإداري داخل المدرسة، ومحاولة السعي نحو التنفيذ الفعلي لها في ظل دعم القيادة المدرسية.

- وضع عدد من الخطوط الإرشادية التي تحدد القناة التي سيمير العمل من خلالها في ظل تطبيق المعايير القائم عليها الإصلاح، ويتم الاستفادة من تلك الخطوط الإرشادية في تنفيذ للفعاليات المتعلقة بقياس مستويات الأداء الأكاديمي.
- وضع نظام متكامل للمحاسبية علي الأداء المهني والأكاديمي، والتحقق من نوافذ نظم للدافعية ونظم قياس الأداء ونظم توفير البيئة الإيجابية التي تسهم في توفير المناخ الذي يساعد علي إنجاح المحاولات المستمرة من الإدارة المدرسية.

٦- تمكين المديرين وعلاقته بأداء المديرين:

إذ ما تم تطبيق التمكين في المدرسة فإن ذلك يؤدي إلى نتائج إيجابية متعددة تفيد في تحسين أداء المديرين ومن أهم هذه النتائج ما يلي:

أ- الرضا الوظيفي: هناك مجموعة من العوامل الخاصة بالرضا الوظيفي في المدارس والتي تسهم في زيادة شعور المديرين بالرضا ومنها، إتاحة الفرصة لمناقشة الأفكار الجديدة والمشاركة في عملية صنع القرار ومجهودات الإصلاح والعلاقات الاجتماعية وتقدير الذات واستخدام المهارات ذات القيمة، والحرية، والاستقلال، والتحدى، والقدرات الإبداعية، وفرص النمو، كما أن تمكين المديرين يعد مكوناً متعدد الأبعاد ولذلك فبدلاً من معاملة التمكين كمفهوم أحادي، يجب معاملته كمكون ذا بعدين أساسيين: البعد التنظيمي ويشمل الترقية، ووضع المدرس، وعملية صنع القرار، والبعد الخاص بالتنمية المهنية، وهذه الأبعاد تتعلق بعمل المديرين بشكل كبير (Zembylas, M. & Papanastasiou, E. , ٢٠٠٥) (٤٣٩-٤٣٦)

ب- الالتزام التنظيمي:

يعبر الالتزام التنظيمي عن توليد الطاقة وتنشيط العقل للبشرى ويعبر عن قوة ارتباط المديرين بمدارسهم ومدى اشتراكهم فيها مما يجعلهم راغبين فى البقاء بها، كما أن الالتزام التنظيمي يعد أحد ثوابت سلوكيات العمل والرغبات السلوكية، ويعنى هذا أن مستوى ارتباط العاملين بالمدرسة يؤثر على مدى تأديتهم لمهام وظائفهم وعلى معدلات انغياب وأن السلوك الناتج عن الالتزام يجب أن يتسم بالسمات التالية (Showalter, J., ٢٠٠٢، ٥٥):

- أن يتضمن هذا السلوك مجموعة من التضحيات الشخصية من أجل المدرسة.
- المثابرة ويعنى ذلك أن السلوكيات لا ينبغي أن تعتمد بشكل أساسي على الضوابط البيئية مثل العقاب وما إلى ذلك.
- انتماء الفرد للمؤسسة وتشغاله بها بحيث يخصص جزءاً كبيراً من وقته للأعمال والأفكار الخاصة بالمدرسة.
- ومما سبق يتضح أن الالتزام التنظيمي ينظر إليه على أنه عدم رغبة الفرد فى ترك المدرسة من أجل مصلحة خاصة، والرغبة فى العمل والمساهمة فى فعالية المدرسة.
- وتوجد بعض الاعتبارات للتمكن من أن ننعكس على عملية الإصلاح المدرسى، ومن بين هذه الاعتبارات (Hixson, J., ١٩٩٩، ٤) :

- كلما زاد تحسن المدرسة التى تحظى بالتمكين، كلما أصبحت هناك إمكانية لمزيد من التطوير.
- كلما تم إدراك نجاح إحدى المدارس التى تتمتع بالتمكين كلما تزايد نقد المدارس الأخرى لها.
- كلما عملت المدارس التى تحظى بالتمكين بشكل جماعي كلما ظهرت الاختلافات الفردية بين فرق العمل.

- كلما أصبحت إحدى المدارس التي تتمتع بالتمكين نموذجاً للنجاح، كلما قلت احتمالية كون المدرسة نموذجاً عملياً يمكن محاكاته من قبل مدارس أخرى.

ثالثاً: الدراسة الميدانية ونتائجها:

تسعى الدراسة الميدانية في البحث الحالي إلى التعرف على أبعاد تمكين مديري المدارس الثانوية العامة وعملية الإصلاح المدرسي، وللتحقق من صحة فروض البحث التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية (مديري ونظار المدارس الثانوية العامة) في أبعاد التمكين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث النوع (ذكور وإناث) في أبعاد التمكين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية (مديري ونظار المدارس الثانوية العامة) في عملية الإصلاح المدرسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث النوع (ذكور وإناث) في عملية الإصلاح المدرسي.
- توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات أفراد العينة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسي.

١- إجراءات الدراسة الميدانية:

- ١- الاستبيان: تمت للدراسة بجمع البيانات الميدانية بالاعتماد على الاستبيان حيث يعد الأداة الأساسية للدراسة الميدانية، فقد تم عمل الاستبيان في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، وتكون الاستبيان من محورين كل محور يحتوي على مجموعة من العبارات، وتم التحقق من صدقه بمعنى مدى تغطية الاستبيان لأبعاد

وأهداف البحث- عن طريق عرضه في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال العلوم التربوية وذلك للتحقق من صدقه وشمول مفرداته وتحقيقه للخصائص والشروط الفنية والعلمية المتعلقة بدقة صياغته وفي ضوء ذلك فقد تم إجراء بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون واستبعاد العبارات غير المناسبة، وأصبح الاستبيان في صورته النهائية يتكون من (٦٤) عبارة، وتم حساب ثباته بتطبيقه على عينة مكونة من (٢٥) فرداً، وباستخدام معامل ألفا كرونباخ من خلال استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS (Statistical Package for Social Sciences).

- معامل ثبات الاستبيان للمحور الأول = ٠,٧٦

- معامل ثبات المحور الثاني = ٠,٨٥

- ومعامل ثبات الاستبيان الكلي = ٠,٨٠ وتدل هذه القيم على معدل ثبات مرتفع وبهذا يكون الاستبيان صالحاً لما وضع لقياسه، ويكون الاستبيان في صورته النهائية وفقاً للجدول التالي:

جدول رقم (١) يوضح أبعاد الاستبيان

م	المحور الأول	عدد العبارات	من	إلى
١	الاختيار	١١	١	١١
٢	الدافعية (الكفاءة)	١٤	١٢	٢٥
٣	الأهمية	١٢	٢٦	٣٧
٤	للتأثير	٩	٣٨	٤٦
الإجمالي		٤٦		

المحور الثاني	١٨	١	١٨
---------------	----	---	----

ب- عينة للبحث: تم تطبيق الاستبيان على عينة من مديري المدارس الثانوية العامة في محافظة القليوبية والمسؤولين عن إدارة هذه المدارس وحيث إن تمكين المديرين ربما يختلف باختلاف المستوى الوظيفي فقد تم تصنيف العينة إلى مجموعتين هما (المديرين - والنظار) فالمجموعة الأولى تتمثل في مدير عام بالمدرسة أو مدير إدارة أو مدير مدرسة ثانوي والمجموعة الثانية ناظر مدرسة ثانوي، ويرجع ذلك إلى أن بعض المدارس قد يكون مسئول عن إدارتها أكثر من مستوى وظيفي، وربما يختلف التمكين باختلاف النوع (ذكور - إناث)، وقد تم اختيار العينة بطريقة مقصودة لمعظم مدارس التعليم الثانوي العام بالمحافظة بإجمالي (١٤٣) فرداً وهذا ما يتضح من الجدول التالي:

جدول رقم (٢)

يوضح توزيع أفراد العينة على الإدارات التعليمية بالمحافظة

الإدارات التعليمية	إجمالي المحافظة				عينة البحث الحالي			
	مدراس		مدير		مدراس	مدير		ناظر
	ذكور	إناث	ذكور	إناث		ذكور	إناث	
بنها	١٦	١٦	٩	٦	٧	١٣	٨	٦
غرب شبرا	٧	١	٤	١	٦	٠	٣	١
شرق شبرا	٤	٢	٣	٥	٤	٢	٣	٥
طوخ	١٤	١٠	٣	٩	١٣	٩	٢	٨
شبين القناطر	٧	٣	٥	٤	٦	٢	٤	٣
الخانكة	١٣	٧	١	٤	١٠	٦	٠	٣
قليوب	١٠	٦	٣	٥	٩	٥	٣	٢

القطر	٧	١	٣	٣	١	٦	٠	٣	٢	٠
كفر شكر	٧	٦	٢	٨	١٤	٦	٥	١	٧	١١
الإجمالي	٨٥	٥٢	٢٣	٤٣	٥٢	٧٤	٤٢	٢٧	٣٧	٣٧

ج- الأساليب الإحصائية :

تم استخدام بعض الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع طبيعة الاستبيان، وتصلح للتحقق من صحة فروض البحث، وهي:

- النسب المئوية للتكرارات

التقدير الرقمي

- الوزن النسبي = $\frac{100 \times \text{حيث ن عدد أفراد العينة}}{\text{ن}}$

ن

- كاي^٢ لمعرفة دلالة الفروق بين درجات الاستجابات الثلاثة.

- اختبارات لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين من خلال برنامج

"حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS".

- معامل الارتباط لدراسة العلاقة بين أبعاد التمكين والإصلاح المدرسي.

٢-نتائج الدراسة الميدانية :

يتضمن هذا الجزء عرضاً لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية فيما

يتعلق باستجابات أفراد العينة حول أبعاد التمكين، ويمكن عرض نتائجها فيما يلي:

المحور الأول: أبعاد تمكين المديرين: حيث تناول هذا المحور أربعة أبعاد للتمكين، وهي على النحو التالي:

١. البعد الأول (الاختيار): وهو مسئولية الفرد عن أفعاله، والتي تعكس استقلاليته في طرح وتنفيذ سلوكيات للعمل المهني، وتوجهات للفرد نحو الأدوار التي يقوم بها في عمله، وهذا يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٣) يوضح عبارات التباعد الاول (الاختيار)

العبارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		التقدير الرقمي	الوزن النسبي	التقييم	قوة العبارة	ك	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%						
١- تفضل تحمل مسؤولية عمالك مع توافر قدر مناسب من السلطة.	١١٩	٨٣,٢	١٥	١٠,٥	٩	٦,٣	٣٩٦	٢٧٦,٩	٢	قوية	١٩٠,٥	٠,٠١
٢- تشرع بالاستقلالية (أى عدم تدخل أى فرد مسئول) في أداء عمالك.	٦٢	٤٣,٤	٤٥	٣١,٥	٣٦	٢٥,٢	٣١٢	٢١٨,٢	٩	متوسطة	٧,٣٢	٠,٠٥
٣- يسمح لك باتخاذ قرار موضوعي يضمن تحقيق جودة عالية للعمل الذى تؤديه.	٨٥	٥٩,٤	٤٢	٢٩,٤	١٦	١١,٢	٣٥٥	٢٤٨,٣	٤	قوية	٥٠,٩٥	٠,٠١
٤- تشارك في اختيار الوظيفة التى تتناسب مع قدراتك ومهارتك.	٨٩	٦٢,٢	٢٦	١٨,٢	٢٨	١٩,٦	٣٤٧	٢٤٢,٧	٧	متوسطة	٥٣,٨٠	٠,٠٢
٥- تحتاج إلى موافقة الإدارة قبل التماثل مع المشكلات.	٣٧	٢٢,٤	٤٢	٢٩,٤	٦٩	٤٨,٣	٢٤٩	١٧٤,١	١١	ضعيفة	١٥,٣٧	٠,٠١
٦- يعد العمل روتيني بحيث لا يسمح لك بحرية التفكير والابتكار.	٤٩	٣٤,٣	٣٥	٢٤,٥	٥٩	٤١,٣	٢٦٧	١٩٣	١٠	ضعيفة	٦,٠٩	٠,٠٥
٧- لديك الحرية والخبرة الكافية لإدراك مهام عمالك.	٨٦	٦٠,١	٣٨	٢٦,٦	١٩	١٣,٣	٣٥٣	٢٤٦,٩	٦	متوسطة	٥٠,٠٣	٠,٠١
٨- تشرع بان الوظيفة التى تقوم بها تتناسب مع قدرتك الوظيفية.	٩٦	٦٧,١	٣٣	٢٣,١	١٤	٩,٨	٣٦٨	٢٥٧,٣	٣	قوية	٧٧,٣٨	٠,٠١
٩- تقرر متطلبات العمل لك الحرية لتقدير ما يجب صله.	٦٢	٤٣,٤	٥٢	٣٦,٤	٢٩	٢٠,٣	٣١٩	٢٢٣,١	٨	متوسطة	١٢,٠١	٠,٠١
١٠- تستطيع لاختيار الطريقة المناسبة التى تؤدى بها العمل عندما ترغب فى ذلك.	٩٠	٦٢,٩	٣١	٢١,٧	٢٢	١٥,٤	٣٥٤	٢٤٧,٦	٥	متوسطة	٥٧,٢٥	٠,٠١
١١- لديك القدرة والرغبة فى تحمل مسؤولية اتخاذ القرارات.	١٢٣	٨٦	١٨	١٢,٦	٢	١,٤	٤٠٧	٢٨٤,٦	١	قوية	١٨١,٣	٠,٠١

وبتحليل البيانات الواردة فى الجدول رقم (٣) يتضح أن:

- العبارات رقم (١١، ١، ٨، ٣) جاءت في الترتيب (١، ٢، ٣، ٤) وهي عبارات قوية، حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٨٤،٦ - ٢٤٨،٣)، وكانت جميع قيم كاً^٢ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١، حيث أكد أفراد العينة على: امتلاك القدرة والرغبة والثقة في النفس لتحمل مسؤولية العمل الذي يقومون به، وأن تحقيق مستوى عال من الجودة في العمل يحتاج إلى قدر من السلطة وحرية الاختيار واتخاذ القرارات اللازمة لتأدية هذا العمل بالمستوى الذي يحقق الهدف منه.

- العبارات رقم (١٠، ٧، ٤، ٩، ٢) جاءت في الترتيب (٥، ٦، ٧، ٨، ٩) وهي عبارات متوسطة، حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٤٧،٦ - ٢١٨،٢)، وكانت جميع قيم كاً^٢ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١، فيما عدا العبارة رقم (٢) كانت دالة عند مستوى دلالة ٠،٠٥، حيث أكد أفراد العينة على: وجود قدر من حرية الاختيار سواء لتحديد طريقة تأدية العمل، أو إدراك وتحديد مهام ومسؤوليات العمل، أو اختيار وتحديد الوظيفة التي تتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم، أو أداء العمل باستقلالية تسمح بتجويد الأداء، إلا أن هذا القدر غير كاف لإكسابهم الثقة والمهارة والخبرة الكافية لتأدية العمل بمستوى الجودة الذي يحقق الأهداف المتوقعة.

- العبارات رقم (٥، ٦) جاءت في الترتيب (١٠، ١١) وهي عبارات ضعيفة، حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (١٩٣ - ١٧٤،١)، وكانت قيم كاً^٢ للعبارة رقم (٥) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١، أما العبارة رقم (٦) كانت دالة عند مستوى دلالة ٠،٠٥، حيث أكد أفراد العينة على أن: بعض الأعمال والمشكلات التي تعترض العمل المدرسي يمكن التعامل معها ومواجهتها مباشرة دون الرجوع للإدارة التعليمية، وقد يرجع ذلك إلى وجود قواعد ولوائح واضحة تحكم مثل هذه المشكلات والأعمال، كما أن عدداً من الأعمال المدرسية مازال يتم بشكل روتيني إلا أنه توجد بعض الأعمال التي تحتاج إلى التفكير والابتكار في كيفية الأداء وطريقة التعامل.

ومما سبق يتضح أن هناك (٤) عبارات قوية، و(٥) عبارات متوسطة، وعبارتان ضعيفتان، مما يدل على تناسب العبارات، ويؤكد صدق وثبات المحور، ويؤكد على حق الاختيار كبعد هام وضروري من أبعاد تمكين العاملين.

٢- البعد الثاني (الدافعية): وتعنى قدرة المدير على إنجاز مهام عمله بنجاح استناداً على خبراته ومهاراته ومعارفه وذلك من خلال الدعم التنظيمي والتدريب وشعور المعلمين بالمواطنة التنظيمية، والشعور بالاعتدال والمهارة والكفاءة، ويتضح ذلك من الجدول التالي:

جدول رقم (٤) يوضح عبارات البعد الثاني (الدافعية)

مستوى الدافعية	ك	قوة العبرة	الترتيب	الرقم النسبي	التكرار النسبي	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		العبرة
						%	ك	%	ك	%	ك	
٠,٠١	١٦٩,٧	قوية	٢	٢٨١,٨	٤٠,٣	٢,١	٣	١٤	٢٠	٨٣,٩	١٢٠	١٢-تسعى بالرضا في الالتزام والعمل على بذل أقصى مجهود.
غير دالة	١,٥٢	ضعيفة	١٢	٢١٦,١	٣٠,٩	٣٧,٨	٥٤	٢٩,٤	٤٢	٣٩,٩	٥٧	١٣-يقوم رئيسك بتشجيعك على تنمية مهاراتك وتدريبك في العمل.
غير دالة	٠,١٧	ضعيفة	١٤	١٩٤,٤	٢٧,٨	٣٤,٣	٤٩	٣٢,٩	٤٧	٣١,٥	٤٥	١٤-تتوافر لديك الفرصة لتبادل المعلومات مع رئيسك حول أداء العمل.
٠,٠١	٤٨,٨٥	متوسطة	٨	٢٣٩,٩	٣٤,٣	٢١	٣٠	١٨,٢	٢٦	٦٠,٨	٨٧	١٥-تسعى لتحقيق البرامج التدريبية المخصصة لسمك المهارات والخبرات.
٠,٠٥	٤,٧١	ضعيفة	١٣	٢٠٩,١	٢٩,٩	٢٣,٢	٤٦	٢٦,٦	٣٨	٤١,٣	٥٩	١٦-يتم عمل التدريب على ترويضك بالمعلومات اللازمة لتحسين العمل.
٠,٠١	١٤,٠٤	قوية	٤	٢٧٦,٩	٣٩,٦	٢,١	٣	١٨,٩	٢٧	٧٩	١١٣	١٧-تلتزم بتطبيق القواعد والتنظيمات ومواعيد العمل.
٠,٠١	١٥٤,٧	قوية	٣	٢٧٩	٣٩,٩	٢,٨	٤	١٥,٤	٢٢	٨١,٨	١١٧	١٨-تسعى نحو التكيف مع المتغيرات الموجودة بالمنظمة.
٠,٠١	٢٩,٨	متوسطة	١٠	٢٣٥	٣٣,٦	١٩,٦	٢٨	٢٥,٩	٣٧	٥٤,٥	٧٨	١٩-توفر المعلومات الدقيقة والحديثة لكافة العاملين بالمنظمة.

٢٠- لديك وسائل الاتصال التي تضمن وصول المعلومات في الوقت المناسب.	٦٤	٤٤,٨	٤٠	٢٨	٣٩	٢٧,٣	٣١١	٢١٧,٥	١١	ضعيفة	٨,٤١	٠,٠١
٢١- تستخدم طريقة الإصباح عن المعلومات التي تعبر عن الأداء الفعلي.	٨٩	٦٢,٢	٤٥	٣١,٥	٩	٦,٣	٣٦٦	٢٥٥,٩	٦	متوسطة	٦٧,٣٦	٠,٠١
٢٢- نرى أن لديك الكفاءة في التعامل مع المشكلات الوظيفية التي تتطلب علاجاً فورياً.	١٣٠	٩٠,٩	١٠	٧	٣	٢,١	٤١٣	٢٨٨,٨	١	قوية	٢١٣,٨	٠,٠١
٢٣- تشعر بأن مهاراتك وقدراتك تتوافق مع متطلبات وظيفتك الحالية.	٧٧	٥٣,٨	٥٣	٣٧,١	١٣	٩,١	٣٥٠	٢٤٤,٨	٧	متوسطة	٤٣,٨٦	٠,٠١
٢٤- تجد المساعدة الكافية من العاملين عندما تواجهك بعض المشكلات.	٧٣	٥١	٥٣	٣٧,١	١٧	١١,٩	٣٤٢	٢٣٩,٢	٩	متوسطة	٣٣,٧٦	٠,٠١
٢٥- يتم مناقشة طريقة العمل مع العاملين عندما ترد إليك معلومة جديدة.	١١١	٧٧,٦	٢١	١٤,٧	١١	٧,٧	٣٨٦	٢٦٩,٩	٥	قوية	١٢٧,٣	٠,٠١

وبتحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (٤) يتضح أن:

- العبارات رقم (٢٢، ١٢، ١٨، ١٧، ٢٥) جاءت في الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥) وهي عبارات قوية حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٨٨,٨ - ٢٦٩,٩)، وكانت جميع قيم كلاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن لديهم القدرة والكفاءة للتعامل مع المشكلات والمواقف الوظيفية العاجلة، والرغبة في الالتزام والتكيف مع متطلبات العمل ومتغيراته، كما أنهم حريصون على تطبيق القواعد المنظمة للعمل، ومناقشة طريقة الأداء التي تحقق المستوى المطلوب من جودة العمل.

- العبارات رقم (٢١، ٢٣، ١٩، ٢٤، ١٥) جاءت في الترتيب (٦، ٧، ٨، ٩، ١٠) وهي عبارات متوسطة حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٥٥,٩ - ٢٣٥)، وكانت جميع قيم كلاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على وجود قدر من الدافعية نحو تنمية المهارات من خلال الالتحاق بالبرامج التدريبية أو

مناقشة طريقة وخطوات العمل، والتعاون مع الزملاء فى مواجهة المشكلات الوظيفية.

- العبارات رقم (٢٠، ١٣، ١٤، ١٦) جاءت فى الترتيب (١١، ١٢، ١٣، ١٤) وهى عبارات ضعيفة حيث كان وزنها النسبى يتراوح بين (٢١٧,٥ - ١٩٤,٤)، وكانت قيمة كاي^٢ للعبارة رقم (٢٠) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، والعبارة رقم (١٦) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥، أما العبارتان (١٣، ١٤) غير دالة إحصائياً، حيث أكد أفراد العينة على أنه مازال هناك بعض العوامل التى تعوق وتحد من الدافعية للعاملين منها وسائل الاتصال بين المدارس بعضها للبعض وبينها وبين الإدارات التعليمية، وكذلك برامج وأساليب التدريب الحالية التى قد لا تحقق المتوقع منها فى صقل وتنمية مهارات المتربين، ووجود فجوة بين الرئيس والمرعوسين تحد من إتسباب المعلومات بينهم.

ومما سبق يتضح أن هناك (٥) عبارات قوية، و(٥) عبارات متوسطة، و(٤) عبارات ضعيفة، مما يدل على تناسب العبارات، ويؤكد صدق وثبات المحاور الثانى، ويؤكد على دور الدافعية كبعد ضروري وهام من أبعاد التمكين.

٣- البعد الثالث (الأهمية): وتعنى التوافق بين متطلبات العمل والأدوار التى يقوم بها من جهة والاعتقادات والقيم والسلوكيات من جهة أخرى، فإذا كانت جميع هذه الاعتبارات منسجمة فإن الوظيفة بلا شك تعتبر ذات قيمة، وهذا يظهر من خلال الجدول رقم (٥):

وبتحليل البيانات الواردة فى الجدول رقم (٥) يتضح أن:

- العبارات رقم (٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٦، ٣٢، ٢٦، ٣٠) جاءت في الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) وهي عبارات قوية حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٩٨،٦ - ٢٧٠،١)، وكانت جميع قيم كا^٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١، حيث أكد أفراد العينة على أنهم يشعرون بالسعادة والرضا وتحقيق الذات عند تأنيبهم لأعمالهم وإنجازها، وينبع ذلك من إدراكهم لأهمية العمل وقيمته، وكذلك أهمية الدور الذي يقومون به، وهذا الشعور يرفع من ثقتهم بأنفسهم وقدرتهم في التغلب على المشكلات التي تواجههم، ويؤكد ذلك على أن الشعور بالأهمية بعد همام مسن أبعاد التمكين.

- العبارات رقم (٣٣، ٣٥، ٣٧) جاءت في الترتيب (٩، ١٠، ١١) وهي عبارات متوسطة حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٤٦،٩ - ٢٢٦،٦)، وكانت جميع قيم كا^٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠،٠١، حيث أكد أفراد العينة على أنه بالرغم من إدراكهم لأهمية العمل المدرسي ولأولادهم، إلا أنهم مازالوا لا يشعرون بالأمان الوظيفي بالقدر الذي يحقق القيمة والمركز الاجتماعي، وبالتالي فالبعض قد يسعى إلى الانتقال من العمل إذا ما أتاحت له الفرصة لذلك.

جدول رقم (٥) يوضح عبارات البعد الثالث (الأهمية)

العبارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة	التقدير الرقمي	الوزن النسبي	الترتيب	قوة العبارة	ك	مستوى درجة
	ك	%	ك	%	ك	%					
٢٦- تشعر بذلك من خلال العمل والفترة على الحوار والتفكير.	١٢١	٨٤,٦	٢١	١٤,٧	١	٠,٧	٤٠,٦	٧	قوية	٦٨,٥	٠,٠١
٢٧- تشعر بالسعادة عندما تقوم بعمل يتطلب مهارات متنوعة.	١٤١	٩٨,٦	٢	١,٤	٠	٠	٤٢٧	١	قوية	١٣٥,١	٠,٠١
٢٨- تشعر بالرضا عند إنجاز مهام عملك الوظيفية.	١٤٠	٩٧,٩	٣	٢,١	٠	٠	٤٢٦	٢	قوية	١٣٦,٣	٠,٠١
٢٩- تشعر بالسعادة والرضا عندما تؤدي عملك باقتدار.	١٣٤	٩٣,٧	٩	٦,٣	٠	٠	٤٢٠	٣	قوية	١٠٩,٣	٠,٠١
٣٠- تتحمل بعض المخاطر في عملك حتى تستطيع تحقيق للتقدم.	١١٠	٧٦,٩	٢٩	٢٠,٣	٤	٢,٨	٣٩٢	٨	قوية	١٢٨,٨	٠,٠١
٣١- تشعر بأن عملك له معنى وقيمة كبيرة بالنسبة لك.	١٢٦	٨٨,١	١٧	١١,٩	٠	٠	٤١٢	٤	قوية	١٣,٠٨	٠,٠١
٣٢- تشعر بالرضا عن العمل عندما يشبع حاجتك.	١٢٨	٩٨,٥	٨	٥,٦	٧	٤,٩	٤٠٧	٦	قوية	٢٠٣,١	٠,٠١
٣٣- تحقق عملك الحالي قيمة ومركز اجتماعي.	٨٢	٥٧,٣	٤٦	٣٢,٢	١٥	١٠,٥	٣٥٣	٩	متوسطة	٤٧,١٨	٠,٠١
٣٤- تحمل الإدارة العليا على دعم ونشر ثقافة التمكين.	٣٢	٢٢,٤	٤٥	٣١,٥	٦٦	٤٦,٢	٢٥٢	١٢	ضعيفة	١٢,٣٥	٠,٠١
٣٥- تشعر في وظيفتك الحالية بالأمان الوظيفي.	٨١	٥٦,٦	٣٦	٢٥,٢	٢٦	١٨,٢	٣٤١	١٠	متوسطة	٣٦,٠١	٠,٠١
٣٦- تزود نفسك بنفسك عندما تستطيع التغلب على إحدى مشكلات العمل.	١٢٩	٩٠,٢	٧	٤,٩	٧	٤,٩	٤٠٨	٥	قوية	٢٠٨,٢	٠,٠١
٣٧- تتقبل على الفور للاتحاق بعمل آخر لو أتيحت لك فرصة مناسبة.	٧٦	٥٣,١	٢٠	١٤	٥٦	٣٩,٢	٣٢٤	١١	متوسطة	٢٥,٣٦	٠,٠١

- العبارة رقم (٣٤) جاءت في الترتيب (١٢) وهي عبارة ضعيفة حيث كان وزنها النسبي (١٧٦,٢)، وكانت قيمة كاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن: الإدارات العليا للتعليم لا تعمل على نشر وتدعيم ثقافة تمكين العاملين ومنحهم سلطة التصرف في مواقف العمل وطريقة تأديته بالقدر الذي يوفر المرونة والمرعة في الاستجابة للمتغيرات التي يتعرض لها العمل المدرسي.

ومما سبق يتضح أن هناك (٨) عبارات قوية، و(٣) عبارات متوسطة، وعبارة واحدة ضعيفة، ويؤكد ذلك على الشعور بالأهمية كبعد هام من أبعاد التمكين.

٤- البعد الرابع (التقدير): وهو الدرجة التي يؤثر عندها سلوك الفرد ويحدث اختلافاً فيما يتعلق بتحقيق أهداف العمل وشعورهم بأن ما يقومون به يستحق الاحترام، لاتباعهم أسلوب جيد وكفاء، ويتضح هذا من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٦) يوضح عبارات البعد الرابع (للتمكين)

العبارة	كبيرة		متوسطة		ضعيفة		التقدير النسبي	الوزن النسبي	الترتيب	قوة العبارة	كاً	مستوى الدلالة
	ك	%	ك	%	ك	%						
٣٨- تمثل على تنمية روح التعاون بين العاملين في المدرسة من خلال المشاركة.	١٢٥	٨٧,٤	٩	٦,٣	٩	٦,٣	٤٠,٢	٢٨١,١	٣	قوية	١٨٨,٢	٠,٠١
٣٩- تمثل على قبول الآراء والمعلومات مع العاملين في سهولة ويسر.	١١٧	٨١,٨	٢١	١٤,٧	٥	٣,٥	٣٩٨	٢٧٨,٣	٤	قوية	١٥٣,٩	٠,٠١
٤٠- تشجع العاملين على المشاركة في صنع القرارات.	١١٦	٨١,١	١٩	١٣,٣	٨	٥,٦	٣٩٤	٢٧٥,٥	٥	قوية	١٤٨,٢	٠,٠١
٤١- تستخدم الملاحظات الشخصية بين العاملين لتحقيق أهداف المدرسة.	١١٩	٨٣,٢	٨	٥,٦	١٦	١١,٢	٣٨٩	٢٧٢	٦	قوية	١٦٠,٨	٠,٠١

٠,٠١	١٨٣,٦	قوية	٢	٢٨١,٨	٤٠,٣	٤,٩	٧	٨,٤	١٢	٨٦,٧	١٢٤	٤٢-تفضل عقد اجتماعات ووضع جدول زمنية لمناقشة مشكلات العمل المتوقعة.
٠,٠١	١٣٢,٣	قوية	٧	٢٤٦,٩	٣٥,٣	٢,٨	٤	٥,٦	٨	٧٧,٦	١١١	٤٢-تفضل أن تعطيك الإدارة قدرًا كبيراً من السلطة في عملك.
٠,٠٥	٧,٨٢	قوية	٨	٢١٨,٩	٣١,٣	٢٣,١	٣٣	٣٥	٥٠	٤٢	٦٠	٤٤-يوجد لديك من السلطة ما يمكنك من تصحيح إجراءات العمل المدرسي.
٠,٠١	٨٤,٩٨	ضعيفة	٩	١٤١,٣	٢٠,٢	٦٩,٢	٩٩	٢٠,٣	٢٩	١٠,٥	١٥	٤٥-يعد أفضل تصرف لمواجهة المشكلات في بعض الحالات هو تركها للظروف.
٠,٠١	١٧١,٩	قوية	١	٢٨٢,٥	٤٠,٤	٢,١	٣	١٣,٣	١٩	٨٤,٦	١٢١	٤٦-تحرص على تعريف العاملين بالإنجازات المطلوب تحقيقها.

وبتحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (٦) يتضح أن:

- العبارات رقم (٤٦، ٤٢، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٣، ٤٤) جاءت في الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨) وهي عبارات قوية حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٨٢,٥ - ٢١٨,٩)، وكانت جميع قيم كلاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، فيما عدا العبارة رقم (٤٤) كانت دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥، حيث أكد أفراد العينة على أنهم كمديرين للعمل المدرسي حريصون على توعية وتعريف العاملين بالإنجازات المطلوب تحقيقها، وذلك من خلال عقد الاجتماعات ومناقشة المشكلات المتوقعة ووضع جدول زمنية لما يجب عمله، وتنقسم هذه الاجتماعات في حالات كثيرة بالمشاركة ودعم روح التعاون، وتقوية العلاقات الاجتماعية والإنسانية بما يعود بالنفع أو الفائدة على رفع مستوى أداء العمل، إلا أنهم ما زالوا يحتاجون إلى مزيد من السلطة من قبل الإدارات العليا ليتمكنوا من الاستجابة لمتغيرات العمل المدرسي بالقدر والسرعة التي تعمل على تحقيق مستويات عالية من الجودة.

- العبارة رقم (٤٥) جاءت في الترتيب (٩) وهي عبارة ضعيفة حيث كان وزنها النسبي (١٤١,٣)، وكانت قيمة كاي^٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن: ترك المشكلات للظروف ليس هو التصرف الأفضل، فالكثير من مشكلات العمل المدرسي تتطلب المواجهة والتدخل السريع، وهذا يتطلب مزيد من السلطة والحرية والتمكين لمديري المدارس والمجالس المدرسية كي تستطيع التعامل مع المشكلات المدرسية ومواجهتها بالسرعة التي تقتل من آثارها.

ومما سبق يتضح أن هناك (٨) عبارات قوية، وعبارة واحدة ضعيفة، وأن العبارات تؤكد على دور وأهمية التأثير كبعد من أبعاد التمكين على الأداء الوظيفي للمدير والعاملين.

المحور الثاني: الإصلاح المدرسي: إن عملية الإصلاح حركة موجهة توجيهاً شاملاً لخدمة الطالب والعملية التعليمية والتحسين المستمر لجودة العمل الإداري والأكاديمي داخل المدرسة، وهذا يتضح من خلال الجدول رقم (٧):

وبتحليل البيانات الواردة في الجدول رقم (٧) يتضح أن:

- العبارات رقم (١، ١٥، ٩، ١٦) جاءت في الترتيب (١، ٢، ٣، ٤) وهي عبارات قوية حيث كان وزنها النسبي يتراوح بين (٢٩٠,٩ - ٢٨٠,٤)، وكانت جميع قيم كاي^٢ دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة ٠,٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن أهم مؤشرات الإصلاح المدرسي يتمثل في وجود رؤية مشتركة للعاملين حول هدف العمل المدرسي، وتوافر قاعدة بيانات تكنولوجية دقيقة، وتوظيف للتكنولوجيا في العملية التعليمية، وسيادة مبدأ المشاركة وجماعية العمل.

- العبارات رقم (١١، ٨، ٣، ١٠، ٤، ١٧، ٥، ٧، ١٤) جاءت فى الترتيب (٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣) وهى عبارات متوسطة حيث كان وزنها للنسبي يتراوح بين (٢٧٦،٢ - ٢٦٢،٩)، وكانت جميع قيم كاً^٢ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١، حيث أكد أفراد العينة على أن: وجود قوانين ونظم تحكم للعمل المدرسي، وتشجع على الابتكار وتقديم الأفكار الجديدة، وتوضع فى إطارها خطة تحمين وإصلاح المدرسة، وبناء قدرات العاملين لتتلاءم مع متطلبات عملية الإصلاح، وتوفير المعلومات الدقيقة فى الوقت المناسب، مع توفير مناخ مناسب يسمح بالمشاركة المجتمعية فى العملية التعليمية، والشفافية والمصارحة بين العاملين والمديرين، والتعامل مع المدرسة كوحدة متكاملة ومتناسقة بين أجزائها الداخلية والخارجية، تعد من المؤشرات الهامة التى يمكن من خلالها قياس عملية الإصلاح المدرسي، وتحقيق هذه المؤشرات يحتاج إلى مراجعة القوانين والقرارات التى تجدد من فعالية العمل المدرسي كما جاء فى نتيجة العبارة رقم (١٤).

- العبارات رقم (٦، ١٣، ١٨، ٢، ١٢) جاءت فى الترتيب (١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨) وهى عبارات ضعيفة حيث كان وزنها للنسبي يتراوح بين (٢٦٢،٩ - ٢٥٣،٨)، وكانت جميع قيم كاً^٢ دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠،٠١، حيث أكد أفراد العينة على أنه بالإضافة للمؤشرات السابقة تلتى المؤشرات التالية فى الترتيب بعدها: كالتركيز على النتائج، والتغيير فى الهياكل التنظيمية، والدعم المتواصل لكافة اللغات المشاركة، ووضع وتفعيل نظام محاسبي متكامل، وتغيير نظم التقويم والامتحانات لتتلاءم مع المعايير القومية للتعليم.

جدول رقم (٧) يوضح عبارات المحور الثاني

مستوى الدلالة	كا'	قوة العبارة	التقييم	الوزن النسبي	التقدير الرقمي	ضعيفة		متوسطة		كبيرة		العبارة
						%	ك	%	ك	%	ك	
٠,٠١	٩٥,٧	قوية	١	٢٩٠,٩	٤١٦	٠	٠	٩,١	١٣	٩٠,٩	١٣٠	١- تكوين رؤية مشتركة بين كافة العاملين حول الهدف من العمل المدرسي.
٠,٠١	٧٧,٢	ضعيفة	١٧	٢٥٧,٣	٣٦٨	٢,١	٣	٣٨,٥	٥٥	٥٩,٤	٨٥	٢- وضع نظام متكامل للحاسبية على الأداء المهني والأكاديمي .
٠,٠١	١٣٠,٤	متوسطة	٧	٢٧٣,٤	٣٩١	٤,٢	٦	١٨,٢	٢٦	٧٧,٦	١١١	٣- وجود خطة تصين بالمدرسة تتحوى على رؤية ورسالة واضحة .
٠,٠١	١١٥,٩	متوسطة	٩	٢٧١,٣	٣٨٨	٢,٨	٤	٢٣,١	٣٣	٧٤,١	١٠٦	٤- توفير المعلومات في الوقت المناسب وبالقوة المطلوبة.
٠,٠١	١٠٧,٦	متوسطة	١١	٢٦٧,١	٣٨٢	٦,٣	٩	٢٠,٣	٢٩	٧٣,٤	١٠٥	٥- الاهتمام بالثقافة والمصارحة مع المديرين بالمدراس.
٠,٠١	٩٧,٩	ضعيفة	١٤	٢٦٢,٢	٣٧٥	٩,٨	١٤	١٨,٢	٢٦	٧٢	١٠٣	٦- التركيز على النتائج أكثر من الالتزام بالمواعيد والتواجد.
٠,٠١	٩٢,٧	متوسطة	١٢	٢٦٣,٦	٣٧٧	٦,٣	٩	٢٣,٨	٣٤	٦٩,٩	١٠٠	٧- جعل المدرسة وحدة تنظيمية من خلال دعم الإدارة المتمركزة على المدرسة.
٠,٠١	١٦٠,٢	متوسطة	٦	٢٧٤,١	٣٩٢	٩,١	١٣	٧,٧	١١	٨٣,٢	١١٩	٨- تشجيع المديرين على تقديم الأفكار ومقترحات جديدة.
٠,٠١	١٨٩,٧	قوية	٣	٢٨٥,٣	٤٠٨	٢,١	٣	١٠,٥	١٥	٨٧,٤	١٢٥	٩- سيادة المشاركة وجماعية العمل.
٠,٠١	١٢٦,٩	متوسطة	٨	٢٧٢,٧	٣٩٠	٤,٢	٦	١٨,٩	٢٧	٧٦,٩	١١٠	١٠- بناء قدرات العاملين على مستوى المدرسة على تطبيق الإصلاح القائم على المعايير القومية.
٠,٠١	٣٩,٣	متوسطة	٥	٢٧٦,٢	٣٩٥	٠	٠	٢٣,٨	٣٤	٧٦,٢	١٠٩	١١- وجود نظم وقرائن تحكم وتنضبط لعمل داخل المدرسة.
٠,٠١	٦٩,٤	ضعيفة	١٨	٢٥٣,٨	٣٦٣	١١,٩	١٧	٢٢,٤	٣٢	٦٥,٧	٩٤	١٢- تغيير نظم التقييم والامتحانات الحالية إلى طرق جديدة متمركزة على معايير قومية واضحة.
٠,٠١	٨٤,٣	ضعيفة	١٥	٢٦١,٥	٣٧٤	٥,٦	٨	٢٧,٣	٣٩	٦٧,١	٩٦	١٣- التغيير في اللياتر التنظيمية بحيث يتناسب مع متطلبات الإصلاح المدرسي.

١٤	٩٩	٦٩,٢	٣٥	٢٤,٥	٩	٦,٣	٣٧٦	٢٦٢,٩	١٣	متوسطة	٩١,١	٠,٠١
١٤-مرحلة القوانين والقرارات التي تحد من فعالية العمل المدرسي.												
١٥	١٢٧	٨٨,٨	١٢	٨,٤	٤	٢,٨	٤٠٩	٢٨٦	٢	قوية	١٩٨,٧	٠,٠١
١٥-توفير قاعدة بيانات تكنولوجية عن المعلمين بالمدرسة.												
١٦	١١٩	٨٣,٢	٢٠	١٤	٤	٢,٨	٤٠١	٢٨٠,٤	٤	قوية	١٦٢,٨	٠,٠١
١٦-توظيف استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية لدخل المدرسة.												
١٧	١٢٧	٧٦,٢	٣٥	١٧,٥	٩	٦,٣	٣٨٦	٢٦٩,٩	١٠	متوسطة	١٢١,١	٠,٠١
١٧-توفير المناخ الذي يسهم في إثراء المشاركة المجتمعية في العملية التعليمية.												
١٨	٩١	٦٣,٦	٤٥	٣١,٥	٧	٤,٩	٣٧٠	٢٥٨,٧	١٦	ضعيفة	٧٤,٢	٠,٠١
١٨-توفير الدعم المتواصل لكافة القضايا للمشاركة في عمليات الإصلاح.												

ومما سبق يتضح أن هناك (٤) عبارات قوية، و(٩) عبارات متوسطة، و(٥) عبارات ضعيفة، مما يدل على تناسب العبارات، ويؤكد صدق وثبات المحور الثاني، ويؤكد على مصداقية وأهمية تلك المؤشرات لعملية الإصلاح المدرسي.

بالرغم من أهمية التمكن وضرورة تطبيقه في مختلف المؤسسات التعليمية إلا أن هناك مجموعة من المعوقات التي قد تؤدي إلى عدم تطبيقه بنجاح ويقلل من فعالية الإصلاح المدرسي وقد ظهر ذلك أثناء إجراء الزيارة الميدانية وأهمها ما يلي:

- التركيز على عملية تفويض السلطة على أنها مرادفة للتمكن.
- خوف الإدارة من فقدان السلطة مما يجعلهم يحجمون عن تفويض السلطة.
- شيوع المحاسبية والمسئولية مما يؤثر على تحقيق الأهداف.
- عدم ثقة المديرين في أنفسهم من حيث قدرتهم على إكمال مهام عملهم وتحمل المسؤولية كاملة.
- خوف مئيري المدارس من تطبيق التمكن خوفاً من الفشل.

- عدم توفر الوقت الكافي لدى المدير للقيام بجميع المهام والمسؤوليات المكلف بها.
- احتياج أداء العمل وتنفيذه إلى مجهود يفوق إمكانيات المديرين.
- يجب إخطار الإدارة التعليمية في الظروف الطارئة والعاجلة للتصرف.
- تفضيل المدير الرجوع إلى رئيسه في العمل عند حل أية مشكلة.

التحقق من صحة الفروض:

ـ للفرض الأول: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية (مديري ونظار المدارس الثانوية العامة) في أبعاد التمكين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المديرين والنظار، تكونت من (٦٩) مديراً، و(٧٤) ناظراً، وباستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، ظهرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٨)

يوضح دلالة الفروق حول أبعاد التمكين من حيث الدرجة الوظيفية (مدير- ناظر)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مدير	٦٩	١١٧,٩	٧,٩٥	٣٧,٢٢	١٤١	٠,٠١
ناظر	٧٤	١١٢,٧	٨,٥٦			

يتضح من الجدول السابق صحة الفرض الأول الذى يقضى بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١ بين متوسطى درجات مجموعة المديرين ومجموعة النظار فى أبعاد التمكين لمصالح مجموعة المديرين، حيث جاءت قيمت (٣٧,٢٢)، أى يوجد اختلاف معنوي بين آراء المديرين والنظار مما يدل على أن الدرجة الوظيفية لها الأثر الواضح فى تبين الآراء حول أبعاد التمكين.

ويرجع ذلك إلى أن النظار لا يرون ضرورة ملحة لتطبيق أبعاد التمكين، حيث أن بعضهم قد يكون مسئولاً عن إدارة المدرسة، بينما فى أغلب الأحيان يكون الناظر هو الرجل الثانى فى المدرسة، فى حين يرى المدير أنهم فى حاجة ضرورية لتطبيق التمكين بأبعاده المختلفة لتسيير شئون العمل الذى قد يتعطل بسبب انتظار الآراء والقرارات من الإدارات التعليمية، وتعتبر هذه النتيجة منطقية حيث أن المديرين لديهم الخبرة التدريجية والمهارات الإدارية الأكبر من النظار بحكم موقعهم التنظيمي، وبالتالي ارتفاع إدراكاتهم لقدراتهم ومهاراتهم وثقتهم فى أداء الأعمال المدرسية بكفاءة، وأن لديهم القدرة على تحمل مسئولية المدرسة بكل وظائفها، مما يساعد فى بلورة معنى العمل والوظيفة وأهميتها فى تحقيق الهدف الكلى للمدرسة.

... الفرض الثانى: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث النوع (ذكور وإناث) فى أبعاد التمكين.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المديرين والنظار، تكونت من (٧٩) ذكور، و(٦٤) إناث، وباستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، ظهرت النتائج للموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٩)

يوضح دلالة الفروق حول أبعاد التمكين من حيث النوع (ذكور - إناث)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٧٩	١١٥,٢	٩,٠٩	٠,١٠١	١٤١	غير دلالة
إناث	٦٤	١١٥,٣	٨,١٢			

يتضح من الجدول السابق رفض الفرض الثاني، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الذكور والإناث حول أبعاد التمكين، حيث جاءت قيمة ت (٠,١٠١)، وهي غير دلالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٠١، وهذا يدل على أن النوع (ذكور - إناث) ليس له تأثير معنوي في أبعاد التمكين، ويرجع ذلك إلى أن لديهم اتجاه واحد نحو أبعاد التمكين داخل المدرسة بغض النظر عن النوع.

الفرض الثالث: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث الدرجة الوظيفية (مديري ونظار المدارس الثانوية العامة) في عملية الإصلاح المدرسي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المديرين والنظار، تكونت من (٦٩) مدير، و (٧٤) ناظر، وباستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، ظهرت للنتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٠)

يوضح دلالة الفروق حول مؤشرات عملية الإصلاح من حيث الدرجة الوظيفية

(مدير - ناظر)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
مدير	٦٩	٤٩,٥٥	٥,٢١	١,٧٩	١٤١	غير دالة
ناظر	٧٤	٤٧,٨٨	٥,٩٣			

يتضح من الجدول السابق رفض الفرض الثالث، حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي المديرين والناظر في عملية الإصلاح المدرسي، حيث جاءت قيمة ت (١,٧٩)، وهي غير دالة، أي أنه لا يوجد اختلاف بين آراء المديرين والناظر، وهذا يعني أن الدرجة الوظيفية ليس لها الأثر المعنوي في تبين الآراء حول مؤشرات عملية الإصلاح المدرسي، ويرجع ذلك إلى أن أفراد المجموعتين المديرين والناظر لديهم اتجاه واحد نحو عملية الإصلاح المدرسي، واقتناعهم بأهمية الإصلاح بشكل كبير من حيث إحداث تغييرات جذرية في نظم للتوظيف والأجور والحوافز والتدريب والترقية.

الفرض الرابع: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من حيث النوع (ذكور وإناث) في عملية الإصلاح المدرسي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المديرين والناظر، تكونت من (٧٩) ذكور، و(٦٤) إناث، وباستخدام اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، ظهرت للنتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١١)

يوضح دلالة الفروق حول مؤشرات عملية الإصلاح من حيث النوع (ذكور - إناث)

العينة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	٧٩	٤٨,١٤	٦,٤٢	١,٢٩	١٤١	٠,٠٥
إناث	٦٤	٤٩,٣٦	٤,٤٤			

يتضح من الجدول السابق صحة الفرض الرابع الذي يقضى بوجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات مجموعة الذكور ومجموعة الإناث حول مؤشرات عملية الإصلاح المدرسي لصالح مجموعة الإناث، حيث جاءت قيمة ت (١,٢٩)، أى يوجد اختلاف معنوي بين آراء الذكور والإناث، مما يدل على أن النوع (ذكور - إناث) له الأثر الواضح في تباين الآراء حول عملية الإصلاح، وقد يرجع ذلك إلى أن الإناث لديهم الرغبة الأكبر في عملية الإصلاح من خلال عملية المشاركة.

الفرض الخامس: توجد علاقة ارتباطية بين متوسطات درجات أفراد العينة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتطبيق الاستبيان على عينة من المديرين والنظار، عددها (١٤٣)، وباستخدام حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة العلاقة الارتباطية بين متوسطات درجات أفراد العينة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسي، ظهرت النتائج الموضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (١٢)

يوضح العلاقة الارتباطية بين تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسي

مستوى الدلالة	معامل الارتباط	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	
٠,٠١	٠,٧٦	٨,٦٤	١١٥,٢٣	١٤٣	أبعاد التمكين
		٥,٦٤	٤٨,٦٩	١٤٣	الإصلاح المدرسي

وتشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى صحة الفرض الخامس، حيث إن معامل الارتباط قد بلغت قيمته (٠,٧٦)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، ويعني ذلك أن ٠,٧٦ من تكرير أفراد العينة في دفعاتهم للإصلاح يرجع إلى أبعاد تمكينهم في وظائفهم، وهذا يعبر عن وجود علاقة تأثير إيجابية بين شعور المديرين بالتمكين في وظائفهم ودفعاتهم للإصلاح المدرسي، حيث أن معامل الارتباط طردي بين جميع أبعاد التمكين، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول رقم (١٣)

يوضح العلاقة بين أبعاد تمكين المديرين وعملية الإصلاح المدرسي

الإصلاح	الاستبيان الكلي	التأثير	الأهمية	الدافعية	الاختيار	أبعاد التمكين
٠,٦١	٠,٦٥	٠,١٣	٠,٢٠	٠,٤٦	١	الاختيار
٠,٨١	٠,٩٠	٠,٤٦	٠,٥٦	١		الدافعية
٠,٤٥	٠,٦٩	٠,٣٨	١			الأهمية
٠,٤٢	٠,٦٣	١				التأثير
٠,٧٦	١					الاستبيان الكلي
١						الإصلاح المدرسي

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

ـ وجود علاقة تأثير إيجابية بين درجة حرية الاختيار وعملية الإصلاح المدرسي، حيث بلغ معامل الارتباط بين درجة الحرية في الاختيار وعملية الإصلاح ٠٠,٦١.

ـ وجود علاقة تأثير إيجابية بين فعالية المديرين الذاتية ودافعيتهم وعملية الإصلاح المدرسي، حيث بلغ معامل الارتباط بين الدافعية وعملية الإصلاح ٠٠,٨١.

ـ وجود علاقة تأثير إيجابية بين إدراك المديرين للعمل وأهميته وعملية الإصلاح، حيث بلغ معامل الارتباط بين الأهمية وعملية الإصلاح المدرسي ٠٠,٤٥.

ـ وجود علاقة تأثير إيجابية بين تأثير المديرين على القرارات المتعلقة بالعمل وعملية الإصلاح المدرسي، حيث بلغ معامل الارتباط بين التأثير وعملية الإصلاح ٠٠,٤٢.

رابعاً: نتائج البحث والتصور المقترح:

ونتناول في هذا الجزء أهم النتائج التي في ضوئها يمكن أن نستخلص مجموعة من التوصيات تكون بمثابة نصوات مقترحة يمكن من خلالها إحداث التفاعل والتكامل فيما بينهما من أجل تفعيل عملية الإصلاح المدرسي من خلال تمكين المديرين، وهذا مايمكن عرضه فيما يلي:

١- نتائج البحث:

من خلال الإطار النظري للبحث والدراسة الميدانية توصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها ما يلي:

- عدم وجود أى اختلافات جوهرية أو فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير الدرجة الوظيفية (مدير - ناظر) على أرائهم فى عملية الإصلاح المدرسى، فى حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير الدرجة الوظيفية (مدير - ناظر) على أرائهم فى أبعاد التمكين لصالح المديرين.
- عدم وجود أى اختلافات جوهرية أو فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير النوع (ذكور - إناث) على أرائهم فى أبعاد التمكين، فى حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث تأثير النوع (ذكور - إناث) على أرائهم فى عملية الإصلاح المدرسى لصالح الإناث.
- وجود علاقة ارتباطية ذات تأثير إيجابي بين شعور المديرين بالتمكين فى وظائفهم ودافعيتهم للإصلاح المدرسى، من خلال أبعاد التمكين: حرية الاختيار، والدافعية، والأهمية، والتأثير.
- إن تمكين العاملين ما هو إلا مجموعة من الممارسات التى تعمل على تفعيل وجودة القرارات اليومية فى موقع العمل المدرسى.
- إن تمكين العاملين ليس مجرد تخصيص المهام لمن هم داخل المدرسة، بل يتعلق الأمر باعتناق فلسفة جديدة تماماً تقوم على المشاركة فى نطاق مجموعات للعمل بسين المديرين والعاملين.

- احتياج المدرسة المصرية إلى تبنى سياسة تمكين المديرين في ظل التحديات التي تواجهها، وتطبيق عملية الإصلاح المدرسي، وأن مديري المدارس الثانوية لديهم قدر من القدرة والرغبة الذي يمكن الاعتماد عليه في البدء بتطبيق عملية الإصلاح المدرسي وتمكينهم في العمل.
- تعد الشفافية مع العاملين مدخلا مناسباً لتحسين مدركات العاملين بالتمكين خاصة فيما يتعلق بالأهداف والإنجازات المراد تحقيقها ومستويات الأداء المطلوبة.
- النمط القيادي والمناخ التنظيمي من أهم العوامل التي تؤثر على عملية تطبيق مدخل تمكين العاملين في العمل المدرسي، ويوجد تأثير لنقافة المؤسسة التعليمية المتمثلة في جماعية العمل، والمشاركة والعلاقات الإنسانية، والقيم والمعاني المشتركة على النجاح في تطبيق التمكين.
- يوجد تأثير لنقافة المؤسسة التعليمية للمتمثلة في جماعية العمل، والمشاركة والعلاقات الإنسانية، والقيم والمعاني المشتركة على النجاح في تطبيق التمكين.

٢- تصور مقترح لاستخدام أبعاد تمكين المديرين لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي:

يهدف إلى وضع تصور لتمكين المسؤولين عن إدارة العملية التعليمية في المستوى التنفيذي وهم مديري المدارس، والمنوط بهم تحقيق الأهداف القومية للتعليم، مما يساعد على رفع قدراتهم وكفاءتهم للمساهمة في تحقيق الإصلاح المدرسي، ونتناول التصور من خلال النقاط التالية:

أ- أهداف التصور المقترح:

تتمثل أهداف التصور في وضع خطط وآليات تنفيذية لتمكين مديري المدارس كسبيل لتطبيق عملية الإصلاح المدرسي، وذلك من خلال ما يلي:

- تحديد الإجراءات التي تساعد على التفكير فيما يتم طرحه من برامج لإصلاح وتطوير العملية التعليمية.

- تنمية قدرات المديرين والعاملين بالمدارس على التعاون البناء من خلال تمكينهم في العمل المدرسي، للمساهمة في تطبيق عملية الإصلاح، وإتاحة الفرصة لهم لتكوين رؤى واتجاهات واعية، وفق محددات وأطر قيمية، مستمدة من خصوصية المجتمع، ومنطلقة من الأهداف والمعايير القومية للتعليم.

- السعي الجاد لمجابهة التبعات السلبية للتمكين، حيث يتطلب ذلك تنظيمياً وربطاً وتكاملاً بين الجهود، في نمق منظومي يبسر تجنب آثار تلك للسلبيات على الفرد والمؤسسة.

- وضع إطار عام مرن للتمكين، يستهدف توعية الأفراد المسؤولة في المؤسسات التعليمية بمتطلبات عملية الإصلاح المنشودة للمدارس.

- توجيه الأنظار إلى أهمية تمكين المديرين على المستوى المدرسي، ودور ذلك في نجاح تطبيق الإصلاح المدرسي.

ب- منطلقات التصور:

إن تمكين المديرين كممثل للإصلاح عملية لا تعتمد على العشوائية وأن نجاحها مرهون بوجود خطة متكاملة تنطلق من الواقع وتنتج نحو المستقبل مستهدفة التطوير والتحسين ويجب أن تنطلق هذه الخطة من المنطلقات التالية:

- الإصلاح المدرسي عملية شاملة متكاملة تأخذ في اعتبارها جميع عناصر المدرسة للارتقاء بمستوى جودة المخرجات النوعية للمدارس.
- الإصلاح المدرسي عملية تستند إلى الدراسة والبحث وتطبيق المنهج العلمي، وكذلك عملية مستمرة تستند إلى رؤية واضحة تتميز بالمرونة.
- يركز الإصلاح المدرسي على المشاركة بين وزارة التربية والتعليم والمناطق التعليمية والمدارس والأسر.
- منح مديري المدارس السلطة الإدارية التي تمكنهم من قيادة مسيرة الإصلاح والتطوير في المدرسة.
- دراسة وتحليل كلا من البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة.
- تحديد النواحي التي تحتاج إلى إصلاح في المدرسة.
- وضع أهداف للإصلاح وتحديد الأساليب اللازمة لتحقيق هذه الأهداف.
- توفير الدعم المادي اللازم لتنفيذ عمليات الإصلاح داخل المدرسة.
- توزيع المسؤوليات والمهام على جميع أعضاء المجتمع المدرسي من إدارة ومعلمين وإداريين.
- وضع نظام للمحاسبية لأعضاء المجتمع المدرسي .

- دعم مدير المدرسة لـ مجال المشاركة المجتمعية وذلك من خلال تشجيع أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلي على المشاركة في اتخاذ القرارات المدرسية.
- وضع مجموعة من المعايير للأداء المدرسي تستند عليها عمليات الإصلاح مع مراعاة أن يشارك جميع أعضاء المجتمع المدرسي في وضع هذه المعايير.
- وضع رؤية ورسالة واضحة للمدرسة تعمل الإدارة المدرسية وجميع العاملين على تحقيقها من خلال تطبيق الإصلاح المدرسي.

ج- ركائز التصور:

يقوم التصور المقترح على مجموعة من الركائز الأساسية التي تساعد في تمكين مديري المدارس لتحقيق الإصلاح المدرسي وتتمثل هذه الركائز فيما يلي:

- المبادئ:

- إرضاء المستفيد وتحقيق ذاته عنصراً أساسياً لتجويد التعليم والارتقاء بالنواتج التعليمية، ولا يقتصر مفهوم "المستفيد" وفقاً لإدارة الجودة الشاملة على الطلاب وأولياء الأمور بل يمتد ليشمل الهيئة التدريسية والإدارية داخل المؤسسة التعليمية، بالإضافة إلى المستفيدين من الخدمات والنواتج التعليمية خارج المؤسسة التعليمية.

- التعليم مسئولية مجتمعية مشتركة، تتطلب إيجاد روابط وعلاقات متبادلة بين المؤسسة التعليمية وعناصر البيئة العامة والبيئة الخاصة بها.

- التوازن بين تحقيق الغايات الكيفية والأهداف الكمية للعملية التعليمية وبين التحفيز الجوهري للدخلي والتحفيز المادي الخارجي مسألة في غاية الأهمية لضمان الجودة والتنوعية.

- الكفايات التعليمية والمهنية محكان أساسيان للمحاسبة التعليمية، وتتضمن الكفايات مجموعة المعارف والمهارات والقيم المطلوب توفرها لمستوى تعليمي أو وظيفي محدد، وفقاً لأهداف ومهام محددة وبالتالي فإن القصور في تحقيق المستوى المطلوب يستدعي المسائلة والمحاسبة.

- للتعليم للجميع، الضمان الوحيد لإيجاد المجتمع المتعلم القادر على المنافسة والبقاء في عصر التكتلات، عبر منح الفرد حقه في التعليم.

- الآليات:

- تطوير آلية مراجعة أداء العاملين بالمدارس.

- تبسيط الإجراءات الإدارية في المدارس.

- تمكين المديرين في المدارس من مهارات الاتصال الإداري للفعال.

- تطوير الأداء المؤسسي (الإداري والفني) للمؤسسة التعليمية (المدرسة).

- تعزيز الشراكة في تحقيق التطوير والإصلاح الإداري.

- توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بفاعلية.

ويمكن تحقيق تلك الآليات من خلال:

- تبني مبدأ التخطيط الاستراتيجي، بحيث يتم تطوير خطط إجرائية بأهداف ومؤشرات محددة.
- ارتباط سياسة تطوير أداء العاملين بالخطط الإجرائية.
- إيجاد فهم ثابت من قبل مدير المدرسة لدوره ومهامه وواجباته وما هو متوقع منه.
- تنسيق أعمال وحدات المدرسة وتنظيم أعمال موظفيها.
- التزام الإدارة العليا بتطوير المديرين والاعتراف بمشاركاتهم وتقدير إنجازاتهم.
- توفير فرص متساوية للتنمية المهنية تلبي الاحتياجات الوظيفية للعاملين.
- تحسين مستوى أداء المديرين نتيجة المراجعة الدورية.
- تزويد المديرين بالمهارات والكفايات المطلوبة.
- التأكد من الاستثمار الأمثل للموارد البشرية.
- الأثر الإيجابي للتمكين وعلاقته بالإصلاح المدرسي:
- تحقيق درجة عالية من الرضا الوظيفي وتحفيز العاملين.
- تحقيق الانضباط والالتزام بالعمل.
- تعزيز التعلم الذاتي المستمر لدى العاملين بهدف تحسين الأداء.
- تحقيق أهداف الأفراد وأهداف المدرسة بالتركيز على أولويات العمل.
- تطوير الأداء المؤسسي في المدارس.

د- التوصيات:

هناك مجموعة من التوصيات يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند تطبيق التمكين كمدخل للإصلاح المدرسي، وهي:

- ضرورة تحقيق الترابط بين أبعاد التمكين وخطوات الإصلاح المدرسي، من خلال إعادة تصميم وتوصيف وظائف العمل المدرسي بحيث تتوازن السلطة مع المسؤولية في ظل إطار محاسبي واضح ومحدد.
- رفع إدراك العاملين لقدرتهم على الاختيار من خلال منحهم حرية وضع الجداول الزمنية الخاصة بمهامهم الوظيفية، وتشجيعهم على إيجاد حلول مبتكرة لمشكلات العمل التي تواجههم.
- وضع استراتيجيات لتمكين المديرين وتدريبهم تهدف إلى تغيير العقلية السائدة والنمط الإداري السائد والقائم على تقسيم العمل بين أفراد يديرون العمل وآخرون ينفذونه.
- انتهاز استراتيجيات إدارية جديدة في إدارة العملية التعليمية مثل الإدارة من موقع العمل والإدارة الذاتية للمدارس وفرق العمل، ووضع برامج توجيهية للمديرين الجدد، وبرامج للرعاية المهنية المتكاملة للعاملين بالحقل التعليمي.
- تعديل معايير وأساليب اختيار مديري المدارس والعاملين، بحيث تتلاءم مع متطلبات التمكين وتطبيق الإصلاح المدرسي.
- وضع نظام مكافأة وحوافز إضافية محددة ومجزية للمديرين الذين يتم تمكينهم لتشجيعهم على تحمل المسؤولية وتحفيزهم على الإبداع والابتكار.
- وضع آليات لمشاركة مديري المدارس في اللجان المشكلة في الإدارات والمديرية التعليمية مثل لجان التعيين وشئون الطلاب والميزانيات.

- تطوير وتنوع نظم الاتصالات الحالية فى المؤسسات التعليمية، لتكون أكثر فعالية فى توفير وإنسياب المعلومات الدقيقة والواضحة فى الوقت المناسب.
- تبنى مفاهيم التفويض ونقل السلطة والمشاركة واللامركزية كمفاهيم حديثة لإدارة الجودة الشاملة والتمكين والتحسين المستمر والإصلاح المدرسى.
- ترسيخ ثقافة ديمقراطية صنع واتخاذ القرار فى المؤسسات التعليمية، حيث يعد ذلك آلية فعالة لضمان مشاركة جميع أفراد المؤسسة فى جهود التطوير والإصلاح، فضلاً عن أن ذلك يمنحهم الفرصة لكسب الخبرات والقدرات اللازمة للتمكين.
- التطبيق الفعال لمبدأ لامركزية الإدارة المدرسية وتأهيل المدرسة لأن تصبح قادرة ذاتياً ومهنيّاً على إدارة مواردها المالية بصورة ذاتية.
- النظر إلى الإصلاح المدرسى باعتباره منظومة متكاملة تتضمن جميع مستويات التخطيط والتنفيذ والتنسيق الدقيق بين الجهات المسئولة عن الإصلاح المدرسى فى مراحل المختلفة.
- تأسيس نظام للتقويم ومتابعة تقدم الطلاب بصفة دورية ومستمرة، وقياس مدى تحقيق الأهداف، وتفعيل نظام للتغذية الراجعة لإبقاء الإصلاح فى المسار الصحيح لتحقيق أهدافه.

وأخيراً فإن أهم متطلبات الإصلاح المدرسى: ضرورة تعزيز قدرة الإدارة التربوية بالموارد البشرية العالية وبالخبرة والتجربة للقادرة على الإنجاز، وتمكين الإدارة من المشاركة الفعلية فى صياغة خطط الإصلاح والتطوير وتعزيز قدرة التنفيذ والمتابعة دخلها تأمينا وضماناً لدولم للتوجيه نحو الهدف المنشود، واستقرار الأهداف التي يطمح

إلى تحقيقها، ويتطلب ذلك نشر ثقافة الإصلاح من خلال الحملات التوعوية والتنقيفية للرأي العام حول أهمية المشاركة في إدارة الشأن التربوي حتى تصبح التربية القضية الأهم في أذهانهم، وضرورة مشاركة القطاع الخاص في تنشيط الاقتصاد الوطني، فالتأكيد على هذه الشراكة يبصر الأفراد بأهمية العمل التربوي الذي تنهض به الدولة وبالتالي تتأصل العلاقة بين الدولة والمجتمع.

قائمة المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- ١- أحمد إبراهيم أحمد (٢٠٠٠): لتقصير الإدارى فى المدارس -الواقع والعلاج، دار الفكر العربى، للقاهرة.
- ٢- أحمد نجم الدين أحمد (٢٠٠٥): إدارة عملية للتخطيط الاستراتيجى كمدخل لفعالية الإدارة المرتكزة إلى المدرسة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مج ١١، ع ٠.
- ٣- أيمن محمد البيومى (٢٠٠٦): دراسة تحليلية لبعض نماذج تطوير المدارس ومدى إمكانية تطبيقها فى المدارس المصرية، رسالة ماجستير، كلية للتربية، جامعة الإسكندرية.
- ٤- بيومى محمد ضحاوى (٢٠٠٧): برنامج الإصلاح المتمركز على المدرسة لتحقيق الجودة تأهيلاً للاعتماد التربوي، مؤتمر الإصلاح المدرسي: تحديات وطموحات، جامعة الإمارات العربية المتحدة، دبي.
- ٥- حسن حسين البيلالوى (٢٠٠٤): للمعايير القومية للتعليم (الطموح والتحديات)، المؤتمر العلمى السنوي، أفاق الإصلاح للتربوي فى مصر، كلية للتربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات المعرفية بالقاهرة، ٢-٣ أكتوبر.
- ٦- خولة خميس عبيد البند (٢٠٠٢): أثر الثقافة التنظيمية على تمكين العاملين- دراسة تحليلية بين المصارف التجارية الوطنية والأجنبية فى دولة الإمارات العربية المتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية للتجارة، جامعة عين شمس.

٧- رمزي كامل حنا، ميشيل تكللا جرجس (١٩٩٨): معجم للمصطلحات التربوية، مكتبة لبنان

نashرون، بيروت.

٨- رمضان محمود عبد السلام (٢٠٠٣): محددات تطبيق مدخل تمكين العاملين

بالم المنظمة - دراسة تطبيقية على جامعة طنطا، المجلة العلمية للتجارة والتمويل،

الملحق الثاني، ع ٢.

٩- سالي على محمد حسن (٢٠٠٢): العلاقة بين أبعاد تمكين العاملين ودرجات الرضا

والوظيفي - دراسة ميدانية بقطاع البترول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية

التجارة، جامعة عين شمس.

١٠- سهام جمال محمد (٢٠٠٤): للحاسبة التربوية وإمكانية تطبيقها في التعليم

الثانوي العام، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

١١- صفاء عبد العزيز، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٧): إدارة الفصل وتنمية المعلم، دار

الجامعة الجديدة، الاسكندرية.

١٢- عادل عبد المنعم المسدي (٢٠٠٣): أثر تمكين العاملين في وظائفهم على دافعيتهم

للإنجاز، مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية، كلية للتجارة، جامعة الإسكندرية،

مج ٤٠، ع ٢.

١٣- عبد الحميد عبد الفتاح المغربي (٢٠٠١): تمكين العاملين في المصالح الحكومية

ومنظمات القطاع الخاص: دراسة تطبيقية علي المنظمات العاملة بمحافظة

نمياط"، المجلة العلمية للتجارة والتمويل، كلية للتجارة، جامعة طنطا، مج ٢،

ع ١.

- ١٤- عطية حسين أفندي (٢٠٠٣): تمكين العاملين- مدخل للتحسين والتطوير المستمر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.
- ١٥- فولاد أحمد حلمي (٢٠٠٣): تحسين أداء المدرسة الثانوية العامة في مصر باستخدام مدخل إعادة الهندسة، مجلة للتربية، للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ع ٨، ص ١٠٦.
- ١٦- محمد أبو القمصان محمد (٢٠٠٦): أبعاد تطبيق مدخل تمكين العاملين في المنظمات الخدمية ذات الفروع داخل مصر، المجلة العلمية للتجارة والتمويل، كلية للتجارة، جامعة طنطا، مج ٢، ع ١.
- ١٧- محمود أحمد الخطيب (٢٠٠٠): لإمكانية تطبيق العاملين في الشركات الصناعية بحث مرجعي، المؤتمر العلمي السنوى الثانى- الاتجاهات الحديثة فى إدارة الأعمال ، القاهرة .
- ١٨- محمود محمد السيد (٢٠٠١): تمكين الموظفين" بحث مرجعي"، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، كلية للتجارة، جامعة عين شمس، ع ٤.
- ١٩- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦): مبارك والتعليم - السياسة المستقبلية-خمس وعشرون علما من العطاء، القاهرة.
- ٢٠- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٧): الخطة الإستراتيجية القومية للتعليم لإصلاح التعليم قبل الجامعى نحو نقلة نوعية فى التعليم، ٢٠٠٧/٢٠٠٨- ٢٠١١/٢٠١٢، القاهرة.

- ٢١- وزارة الدولة للتنمية الإدارية (٢٠٠٦) : مشروع تقييم لامركزية التعليم في محافظتي الإسكندرية وقنا- التقرير النهائي، المجموعة الدولية للاستشارات والتطوير الإداري (MH&P-MGI)، القاهرة.
- ٢٢- وزير التربية والتعليم (٢٠٠٧): المؤتمر الدولي حول لامركزية التعليم، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع برنامج تطوير التعليم، فندق بيراميزا، القاهرة.
- ٢٣- ياسر فتحي للمهدي (٢٠٠٧): تمكين المعلمين بمدارس التعليم الأساسي في مصر: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، ج٢، ع ٢١، جامعة عين شمس.
- ٢٤- يحيى سليم ملحم (٢٠٠٦): التمكين كمفهوم إداري معاصر، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- ١- Anne, C.(١٩٩٩): School Empowerment, The Journal of Education, Vol. ١٢٠, Issue ١.
- ٢- Billikopf, G. (٢٠٠٣): Empowerment And Delegation, The Journal of Education Research, Vol. ٦٣, No. ٢.
- ٣- Bull, B.(٢٠٠٦): Is Standards-Based School Reform Consistent With Schooling For Personal Liberty?, Studies In Philosophy And Education, Vol. ١, No. ٢٥.
- ٤- Cannon, C., et al (٢٠٠٢): Teaching and Learning by Example : Empowerment Principles Applied to Development

Delivery and Evaluation of Community-Based Training for Hiv Service Providers and Supervisors, The Guilford Press, New York.

- ٥- Daniel, M. and Alma, H.(٢٠٠٣): Teacher Leadership—Improvement through Empowerment?: An Overview of the Literature, Educational Management Administration & Leadership, Vol.٣١, No.٢.
- ٦- Datnow, A. et al (٢٠٠٦): *Integrating Educational System* for Successful Reform in Diverse Contexts, CAMBRIDGE, University Press.
- ٧- Daughy, H. (٢٠٠٤): Employee Empowerment: Democracy or Delusion?, The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, Vol. ٩, No. ١.
- ٨- Dimitriades, Z. (٢٠٠١): Empowerment in Total Quality: Designing and Implementing Effective Employee Decision-Making Strategies, Q.M.J, Vol. ٨, No. ٢.
- ٩- Dreier, P. (١٩٩٦): Community Empowerment Strategies: The Limits and Potential of Community Organizing in Urban Neighborhoods, Journal of Policy Development and Research, Vol. ٢, No ٢.

- ١٠- Echevariva, J., et al. (٢٠٠٦): School Reform and Standards.
Based Education: A Model for English Language
Learners, The Journal of Education Research, Vol. ١١,
No. ٤.
- ١١- El-Feky, S.(٢٠٠٥) : The Impact of Organizational Variable on
Employee Empowerment In Service Organizations, An
Empirical Study on Internatinal Hotels in Egypt, PhD,
Dissertation, Faculty of Commerce, ain Shams University,
Egypt.
- ١٢- Elizabeth, J.(٢٠٠٣): Influences on Employee Empowerment,
Commitment and Well Being in A gambling Industry,
Dissertation for PhD, School of Applied Psychology,
Griffith University.
- ١٣- Fetterman, D. & Wandersman, A. (٢٠٠٤): Empowerment
Evaluation Principles in Practice, Guilford Publications.
New York.
- ١٤- Foley, J. (١٩٩٧): The Dimensions of Empowerment, A Paper
Prepared for the ٢٩th Annual International Conference of
the Community Development Society, Athens.
- ١٥- Gale, L. (٢٠٠٠): The Relationship Between Leadership and
Employee Empowerment for Successful Total Quality

- Management, Dissertation for PhD, University of Western Sydney.
- ١٦- Gay, G. & Hanley, M. (٢٠٠٤): Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy, The Journal of Clearing House, Vol. ٢٢, Issue ٦.
- ١٧- Hess, F. ,et al (٢٠٠٠) : Can Markets Set Bureaucrats Free ? The Effect of School Choice on Teacher Empowerment in The Public Schools, Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans.
- ١٨-Hill, P. & Harvey, J.(٢٠٠٤): Making School Reform Work- New Partnerships for Real Change , BROOKINGS INSTITUTION PRESS. Washington.
- ١٩- Hixson, J. (١٩٩٩): Restructuring Schools: Exploring School – Based Management and Empowerment Issues. A National Prospective, The Journal of Policy Briefs, N.١٢.
- ٢٠- Husen, T. & Postethwaite, N. (١٩٩٩): Educational Reform Impact of Indigenous Forms Knowledge, in International Encyclopedia of Education ٢nd Ed, Vol ٢. Persimmon England.

- ٢١- Klecker, B.& Loadman, W. (١٩٩٦): Defining and Measuring
The Dimensions of Teacher Empowerment in
Restructuring Public Schools , The Journal of Education,
Vol. ١١٨, Issue ٣.
- ٢٢- Lane, B. & Gracia, S. (٢٠٠٤): State-Level Support for
Comprehensive School Reform: Implications for Policy
and Practice, Journal of Education for Students Placed at
risk, Vol. ١٠, No.١.
- ٢٣- Lashley,C.(٢٠٠١): Empowerment –HR Strategies for service
excellence, Butterworth, Oxford.
- ٢٤- Lashley, C. (٢٠٠٠) Empowerment through Involvement: a
case study of TGI Friday's restaurants. Personnel Review,
Vol. ٢٩, No.٥/٦.
- ٢٥- Leigh. D. (١٩٩٣): Total Quality Management (TQM):
Training Module on "Empowerment / Team works ",
Project is supported by Funds from the Carl D.Berkins
Vocational and Applied Technology Education act, June.
- ٢٦- Little. M. & Houston, D. (٢٠٠٣): Comprehensive School Reform A
Model Based on Student Learning, Journal of Disability Policy
Studies, Vol. ١٤, No. ١.
- ٢٧- Lucas. J. (١٩٩٨): Balance of Power, American Management
Association, New York.

- ٢٨- McNeil, L. (٢٠٠٠): Contradictions of School Reform: Educational Costs of Standardized Testing, Routledge, New York.
- ٢٩- Menken, K. (٢٠٠٠). Do the models fit? Towards comprehensive school reform for English language learners. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education, Center for the Study of Language and Education. Retrieved July ٢, ٢٠٠١, from <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/tasynthesis/framing/4models.htm>.
- ٣٠- Merete, A. & Lorensen, M. (٢٠٠٥): A Philosophical Analysis of The Concept Empowerment; The Fundament of An Education-Programme to The Frail Elderly, Nursing Philosophy, Blackwell Publishing Ltd., London.
- ٣١- Mfum-Mensah, O. (٢٠٠٤): Empowerment or Impairment? Involving Traditional Communities in School Management, International Review Of Education, Vol. ٥٠.
- ٣٢- Miller, W. (٢٠٠٦): Challenges and Issues in Applying Empowerment Evaluation Principles in Practice: Case Study of the Evaluation of a National School Breakfast

Program, International Conference Holiday Inn
Esplanade, Darwin, Australia, ٤ – ٧ September.

- ٢٢- Mir ,A. & Mir, R. (٢٠٠٥): Producing The Governable
Employee The Strategic Deployment of Workplace
Empowerment, SAGE Publications, London.
- ٢٤- O' Day ,J. (٢٠٠٣): Partnership, Accountability and Standards
- Based Reform : Reflections the Baltimore City - State
Partners ship, Journal of Education for Students Placed at
risk, Vol. ١.
- ٢٥- O'Shea , M.(٢٠٠٥) : From Standards To Success – A Guide
for School Leaders , Association for Supervision and
Curriculum Development , Virginia, U.S.A.
- ٢٦- Patrick, A. & Spence, H. (٢٠٠٦): The Effect Of Structural
Empowerment And Perceived Organizational Support On
Middle Level Nurse Manager's Role satisfaction, Journal
of Nursing Management, vol. ١٤.
- ٢٧- Prince, D. (٢٠٠٧): Promoting Consumer Empowerment through
Entrepreneurship: A Proposal Psychiatric Rehabiilitation Journal,
Vol. ٣٠, No. ٢.

- ٣٨- Scribner, J. et al (٢٠٠٠): An Exploratory Study of Career and Technical Education Teacher Empowerment: Implications For School Leaders, University of Missouri, Columbia.
- ٣٩- Short, P.& Rinehart, J. (١٩٩٣): Teacher Empowerment and School Climate, The Journal of Education, Vol. ١١٣, Issue ٤.
- ٤٠- Short, P. (١٩٩٤): School empowerment through self-managing teams: Leader behavior in developing self-managing work Groups in Schools, The Journal of Education, Vol. ١١٤, Issue ٤.
- ٤١- Showalter, J. (٢٠٠٢): Searching for Empowerment: The Structuration of Decision- Making Groups in Urban Schools, Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association Conference, LA, New Orleans.
- ٤٢- Swanson, C. & Stevenson, D.(٢٠٠٢): Standards - Based Reform in Practice: Evidence on State Policy ad Classroom Instruction from the NAEP State Assessments, Educational Evaluation and Policy Analysis Spring, Vol.٢٤, No. ٢.
- ٤٣- Ugboro, I. (٢٠٠٦): Organizational Commitment, Job Redesign, Employee Empowerment and Intent to Quit

Among Survivors of Restructuring and Downsizing ,The
Flamer Press, London

- ٤٤- Wan, E (٢٠٠٥): Teacher Empowerment: Concepts, Strategies,
and Implications for Schools in Hong Kong, The Journal
of Teachers College Record, Vol. ١٠٦, Issue ٤.
- ٤٥- Westfall, J. et al (٢٠٠٥): Improve Schools With
Empowerment Based Models, The Journal of Quality
Progress, Vol. ٣٨, Issue ٨, pp٥٥-٦١.
- ٤٦- Wong, K. & Evers ,C.(٢٠٠١): Leadership for Quality
Schooling- International Perspectives, Rout Ledge
Falmer, London and New York
- ٤٧- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (٢٠٠٥): Modeling Teacher
Empowerment: The role of job satisfaction, The Journal
of Educational Research and Evaluation ,Vol. II, No. ٥.



معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس

د. سلمى أبو اسحق*

مقدمة:

لقد خلق الله سبحانه الإنسان بل للكائن الحي بشكل عام في أطوار وجعله يمرر بعدد من المراحل العمرية تتفاوت في قوتها وطبيعتها ودرجة استجابتها للمؤثرات المحيط بها، وهذه المراحل تبدأ بمرحلة الطفولة ثم الشباب أو المراهقة ثم الرجولة أو الرشد ثم يبدأ الإنسان بالعودة في السلم البيولوجي والنفسي في مرحلة الشيخوخة. وهذه المراحل المتعدد التي يمر بها الإنسان لكل منها خصائصها ومميزاتها وكذلك مشكلاتها ومعيقاتها التي تؤثر وتتأثر بالمناخ المحيط بها، وبالتالي لكل من هذه المراحل طبيعة تعامل خاصة مع البيئة المحيطة بها وكذلك تعامل البيئة معها.

فالاهتمام والانشغال بالشيخوخة ليس موضوعاً حديثاً بل هو موضوع غائر في القدم، فالأساطير والآداب العالمية تزخر بكثير من اللوحات الأدبية الرائعة والتي تصور الشيخوخة بكل ألأمها وضعفها وعجزها، وما تثيره في نفوس أصحابها من مرارة وشعور بالوحدة والانعزال (عبد الحميد، ١٩٨٧: ٩).

ومن المعروف أنه في الشيخوخة تطرأ بعض للتغيرات النفسية إلى جانب التغيرات الجسمية (العضوية)، مثل تصلب الشرايين وضعف الإبصار، وضعف الطاقة

* أستاذة الصحة النفسية المشارك جامعة القدس المفتوحة خان يونس - فلسطين.

الجسمية بوجه عام، وبصاحب هذه التغيرات ضعف الانتباه والذاكرة وشدة التأثير الانفعالي والحساسية النفسية. كما يزداد في مرحلة الشيخوخة اهتمام الفرد بنفسه وتتحصر العلاقات الاجتماعية تدريجياً في دائرته الضيقة، وقد تضعف العلاقات القائمة بين المسن وبين أصدقائه حتى تنحصر في نطاق الأسرة (زهران، ٢٠٠٣: ٣٦٢).

تستحضر الشيخوخة معها تحديات ومهام جديدة تجب مواجهتها والتوافق معها. والمسنون قد ينجحون أو يفشلون في مواجهة وتناول هذه المهام الإنمائية مما تواجهه من مشكلات خطرة. فالمشكلات التي يواجهها المسنون وأهمها تدهور الصحة، وفقدان العمل، والترمل، والمشكلات المالية، وفقدان المكانة الاجتماعية، والعزلة الاجتماعية، وغيرها مما يعد من المشكلات المؤثرة للمسنين، وعليهم التصدي لها، فالشيخوخة هي فترة من النمو النفسي المستمر.

ومن الملاحظ أن الشيخوخة وكبر السن كعملية ومرحلة من مراحل العمر تصاحب عادة بضمور وإضمحلال في التفاعل الاجتماعي بين المسن والمجتمع الذي يعيش فيه، ومن ثم تظهر مشكلات الانعزالية والانسحابية. كذلك فإن التراكم المستمر لأزمات الحياة التي قد يواجهها المسن والآثار التي قد تتركها الإصابة بالأمراض المزمنة والظروف الاقتصادية والاجتماعية السابقة تتدخل جميعها كعوامل مختلفة تؤثر في الحالة الصحية (الجسمية والعقلية والنفسية) للمسن (جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٦: ٢٢٢).

مما سبق نستشعر الباحث بأهمية فترة الشيخوخة في حياة الفرد ومدى تأثيرها وتأثرها بالبيئة المحيطة بها وما تواجهه هذه الفترة من معتقدات تؤثر على التوافق لدى المسن سواء من الناحية الاجتماعية أو من الناحية النفسية فقام بهذه الدراسة.

أهمية الدراسة:

عندما يكبر الفرد فيصبح ممناً تكثر احتياجاته سواء بسبب حالة الصحة وأثر كبر السن على صحته أو بسبب ضعف بنيانه التكويني فيصبح عرضه للأمراض وبالتالي يصبح بحاجة إلى رعاية خاصة وتوجد لديه العديد الاحتياجات وتواجهه العديد من الصعوبات أو المعوقات ومن هنا جاء الأمر الإلهي فأمرنا الله عز وجل ببر الوالدين وخاصة إذا كبرا في السن كما أمرنا أن نرحم الكبير ونوفره ونعطف على الصغير ومن هذه الأمور نأخذ هذه الدراسة أهميتها.

مشكلة الدراسة:

لكي نتعرف على مشكلة الدراسة يجب الإجابة على السؤال الرئيس التالي :

ما هي معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس؟
ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الأهمية النسبية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس؟

٢- هل تختلف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف الجنس (ذكر، أنثى)؟

٣- هل تختلف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متدنية)؟

٤- هل تختلف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)؟

٥- هل تختلف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي)؟

فرضيات الدراسة:

تحدد فروض الدراسة بالتالي:

١- توجد نسب متفاوتة لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى).

٣- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متردية).

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل).

٥- توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي).

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

١- التعرف على الأهمية النسبية لمعوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس.

٢- التعرف على اختلاف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس والتي تعزى لمتغير الجنس (نكر، أنثى).

٣- التعرف على اختلاف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متردية).

٤- التعرف على اختلاف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل).

٥- التعرف على اختلاف معوقات التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس باختلاف المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي).

مصطلحات الدراسة:

التوافق: التوافق أو التكيف عملية ديناميكية مستمرة يهدف بها الشخص إلى أن يغير سلوكه ، ليحدث علاقة أكثر تقبلاً أو رضا بينه وبين البيئة (فهمي، ١٩٩٨: ٢٠).

التوافق النفسي: هو الذي يتضمن السعادة مع النفس والرضا عنها وإشباع الدوافع والحاجات الداخلية الأولية الفطرية والعنصرية والفسولوجية والثانوية المكتسبة، ويعبر عن سلم داخلي ويتضمن كذلك التوافق المطلوب للنمو في المراحل المتتابعة (حوטר وآخرون، ١٩٩٨: ٦٢).

التوافق الاجتماعي: قدرة الفرد على إقامة علاقة مرضية مع أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، هذه العلاقة تتسم بالتعاون والتسامح والإيثار، فلا يشوبه العدوان أو الارتباك والاكتمال أو عدم الاكتراث لمشاعر الآخرين (عبد اللطيف، ١٩٩٩: ٩٨).

المسن: الشخص الضعيف الذي يحتاج إلى رعاية غيره بسبب امتداد عمره ومرافقة صفات الشيخوخة له من مرض أو ضعف أو عجز إذ أنهم يعانون من مجموعته

من التغيرات المعقدة في النمو تؤدي مع مرور الزمن إلى تلف التركيب العضوي لأعضاء الجسم الداخلية (درويش، ١٩٨٧: ١١١).

حدود الدراسة:

الحد المكاني: محافظة خان يونس

الحد الزماني: العام ٢٠٠٧

الحد البشري: المسنين في محافظة خان يونس

الدراسات السابقة:

كي يتمكن الباحث من تقييم بحث حسب المبادئ الأساسية لمناهج البحث قام بمراجعة العديد من الدراسات السابقة التي تناولت مادة البحث الحالي وذلك أولاً للاستفادة بما كتبه الآخرون وتوسيع آفاقه العلمية وكذلك الاستفادة من المقاييس التي استخدمها الآخرون في دراستهم لتقنين بعضها ليتمشى مع الدراسة الحالية، ثانياً كي يحاول الباحث توفير مادة جديدة أو إثراء للبحث العلمي بما لم يدرسه السابقين وذلك عملاً بالقاعدة العلمية "تبدأ من حيث انتهى الآخرون"، فكانت تلك الدراسات:

دراسة (محمد، ١٩٨٥) بعنوان "علاقة اختلاف السن والإقامة بمستوي التوافق لدى المدرسين المسنين المتقاعدين عن العمل في كل من العاصمة والأقاليم"

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التقاعد عن العمل على المدرسين المتقاعدين وذلك تبعاً لعدد من المتغيرات من أهمها السن والإقامة. وطبقت الدراسة على عينة من المعلمين المتقاعدين بحجم (١٠٠) معلم متقاعد في مستويات من مختلفة تم اختيارهم

المجلد الخامس عشر ١٥٢

بالطريقة العشوائية مقسمين حسب الجنس إلى (٦٠) معلماً و(٤٠) معلمة. توصلت الدراسة إلى ما يلي: ٥٠% من المعلمين المقيمين في المدينة لديهم توافق بينما ٧٠% من المعلمين المقيمين في الريف لديهم توافق. ونسبة التوافق لدى المعلمين أعلى منها لدى المعلمات فهناك فروق دالة إحصائية عند (٠,٠٥) لصالح المعلمين. وتبين من الدراسة أن المعلمين المقيمين في القرى أو الأرياف يحظون برعاية أكبر من قبل الأسرة وذلك لطبيعة الأسرة الريفية فهي أسرة ممتدة كما أن المعلمين المقيمين في الأرياف يوجد لديهم ما يعملونه بعد التقاعد لوجود المساحة من الأراضي مثل الزراعة أو تربية الحيوانات والطيور.

دراسة (قنومي، ١٩٩٢) بعنوان "مشكلات المسنين في ضوء متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة"

تهدف هذه الدراسة إلى تقصي المشكلات التي يعاني منها المسنون ومعالجتها وبيان أثر كل من الجنس، والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة في درجة شعورهم بهذه المشكلات، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما المشكلات التي يعاني منها المسنون من وجهة نظرهم؟ ما ترتيب مجالات المشكلات التي تضرمتها الأداة تبعاً لدرجة شعور أفراد الدراسة بها؟ هل تختلف درجة الشعور بالمشكلات لدى المسنين باختلاف جنسهم وحالتهم الاجتماعية ومكان الإقامة؟ أما عينة الدراسة فقد راعت الباحثة أن تكون ممثلة لمستويات اجتماعية واقتصادية مختلفة. لذا تم اختيار العينة بصورة عشوائية طبقية، بحيث اشتملت على مسنين من أحياء مختلفة في المدينة والقرية بحجم (١٠٠) مسن من ذكور وإناث. وأسفرت الدراسة عما يلي: أكبر المشكلات التي يعانيها المسنون هي الصراع بين الأجيال. ويعاني المسنون من إهمال الأبناء من وجهة نظرهم

وخاصة الأبناء العاملين. ويعاني المسنون الأرملة من الجنسين أكثر من المتزوجين من وجود مشكلات، كما نجد للرجل الأرملة يعاني أكثر من المرأة الأرملة.

دراسة (عبد الحميد، ١٩٩٩) بعنوان "العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين: دراسة ميدانية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية المسن في نشاط ما ومقدار الممارسة المبذولة فيه، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر ممارسة بعض الأنشطة على التوافق لدى المسنين. وطُبقت الدراسة على عينة من المسنين الذي يمارسون بعض الأعمال بلغ حجمها (١٥٠) ممناً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية التطبيقية لضمان معرفة أثر ممارسة بعض الأعمال على المسنين ونوعية تلك الأعمال. أما نتائج الدراسة: يوجد ارتباط قوي بين فاعلية المسن في نشاط ما ومقدار الممارسة المبذولة فيه، فالمسن بعد ممارسته لحمل ما يدرك مدى توقيفه في أداء هذا الحمل، وتؤدي هذه المعرفة إلى وظيفة هامة في الممارسات التي تليها، إذ أنها تساعد المسن على اختيار الأعمال التي تؤدي به إلى تأكيد نجاحه والتي تساعد على تحقيقه لذاته. فالمسن السوي يكافح من أجل الحياة السعيدة، ويسعى لتحقيق أهدافه، فهو بحاجة إلى إثبات وجوده وأنه قادر على العطاء.

دراسة (العزي، ٢٠٠٠) بعنوان "التوافق وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية (النفس-جسمية) لدى المسنين في صنعاء"

هدفت للدراسة التعرف على أهم الاضطرابات النفسية والجسمية التي يعانيها كبار السن ومدى تواجدها وعلاقتها بالتوافق النفسي لدى المسنين. وطُبقت الدراسة على عينة

من المسنين بحجم (١٠٠) مسن تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ممن يعانون اضطرابات نفسية أو اضطرابات جسمية. أما نتائج الدراسة: الشريحة الأكبر من المسنين يعانون من اضطرابات جسمية أكبر من تلك الذين يعانون اضطرابات نفسية. وأن الأفراد البعيدين عن الدين أكثر معاناة بالاضطرابات النفسية من الأفراد المتدينين. وأن المسنين يعانون أكثر من المسنات من حيث الاضطرابات الجسمية في حين للعكس بالنسبة للاضطرابات النفسية. وأن المسنين الذين يمارسون أي نوع من أنواع النشاطات اليومية أقل عرضة للاضطرابات سواء النفسية أو للجسمية.

دراسة (عبد الرزاق، ٢٠٠١) بعنوان "مستويات المساعدة الاجتماعية وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب لدى المسنين"

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الخدمة الاجتماعية في كشف القلق والاكتئاب والحد منه لدى المسنين عن طريق المساعدة كما هدفت للدراسة إلى توضيح مستويات الدراسة في المجتمع. وطبقت الدراسة على عينة بحجم (٢٢٠) مسناً من الجنسين منهم (١٢٠) مسن و (١٠٠) مسنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأسفرت الدراسة عما يلي: ٤٥% من عينة للدراسة يعانون من القلق في حين ٦٠% من عينة الدراسة يعانون من الاكتئاب. و ٢٠% فقط من المسنين يتلقون مساعدة اجتماعية خارج محيط الأسرة. والمسنون الذين يعيشون في أسرهم أقل اكتئاباً من الذين يعيشون في دور المسنين. و ٧٠% من المسنين الذين يعيشون في دور المسنين يشعرون بالاكتئاب لبعدهم عن أسرهم وحينهم إلى بيوتهم ولبناتهم.

دراسة (العنزي، ٢٠٠١) بعنوان "الفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدى في الكويت"

تهدف الدراسة إلى فحص العلاقة بين الشخصية الفصامية وكل من أبعاد الشخصية والقبالية للإيحاء والتوافق لدى المسنين في الكويت. وطُبقت الدراسة على عينة من المسنين في مدينة الأحمدى بالكويت بلغت (٢٠٠) مسن موزعين بالتساوي بين الجنسين حرص الباحث على أن تضم جميع فئات المجتمع وبالتالي تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية. وأسفرت الدراسة على ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) للفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدى في الكويت تبعاً لمتغير الجنس لصالح الذكور. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) للفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدى في الكويت تبعاً لمتغير نوع العمل لصالح من يمارس بعض الأعمال. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) للفروق بين الجنسين في نمط الشخصية الفصامية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمدى في الكويت تبعاً لمتغير نوع الأسرة لصالح الأسرة الممتدة.

دراسة (الكليد، ٢٠٠١) بعنوان "العلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين في دور الرعاية"

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي العلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين المقيمين في دور الرعاية في الأردن، ومعرفة فيما إذا كان هناك أثر دال إحصائياً

لمتغيرات الجنس، المستوى التعليمي، العمر، التواصل الاجتماعي، والحالة الصحية على قلق الموت. وتكونت عينة الدراسة من جميع المسنين القادرين على التجاوب مع الباحثة في كافة دور الرعاية في الأردن، والبالغ عددهم (٨٠) مسناً من ذكور وإناث، وبعد أن تم استثناء (٢٠) مسناً منهم وهم أفراد العينة التي طبقت عليهم أدوات الدراسة للتأكد من ثباتها، فقد تألفت عينة الدراسة من جميع أفراد مجتمع الدراسة الباقين، والبالغ عددهم (٦٠) مسناً منهم (٢٨) ذكور و(٣٢) إناث. ولجمع المعلومات طورت الباحثة استبياناً مؤلفاً من جزأين، تضمن الجزء الأول معلومات عن المسنين حول متغيرات الدراسة، وتضمن الجزء الثاني على فقرات مقياس قلق الموت التي اشتملت على (٢٠) فقرة، بالإضافة إلى استبيان القيم الدينية. والذي لشمّل على (٥٨) فقرة. وأسفرت الدراسة عما يلي: كلما كان الفرد أكثر تدين كان أقل خوفاً من قلق الموت. والأفراد الأكثر تمسكاً بالقيم الدينية أقل معاناة من الاضطرابات النفسية. الأفراد الذين ينتمون لأسرة متمسكة بالقيم الدينية أكثر شعوراً بالسعادة لأنهم يعيشون وسط أبناءهم وأحفادهم وأصحابهم. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين في دور الرعاية تعزى لمتغير الجنس. وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية للعلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين في دور الرعاية تعزى لمتغير الجنس تعزى لمتغير التقدم في السن.

دراسة (إبراهيم، ٢٠٠٢) بعنوان "تطور مفهوم الموت لدى عينة من المسنين الأردنيين"

يهدف البحث الحالي إلى دراسة تطور مفهوم الموت لدى عينة من المسنين الأردنيين، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال التالي: كيف يتطور مفهوم الموت عند

المسنين؟" وينبثق عن هذا السؤال سؤالان فرعيان هما: "ما الأسباب التي يعتبرها المسنين للموت؟" وكيف يتطور كل من مفهوم للنهاية ومفهوم توقف الوظائف ومفهوم السببية؟. وتكونت عينة الدراسة من (١١٢) ذكراً وأنثى تم اختيارهم بطريقة عشوائية من محافظة أربد، تتراوح أعمارهم بين (٦٠- فما فوق) سنة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأسباب التي افترضها المسنون للموت، قد اختلفت باختلاف أعمارهم، فالمسنون بين سن الـ ٦٠ والـ ٦٥ قد ذكروا أسباباً متعددة للموت، كان أهمها السكتات القلبية والجلطات المفاجئة، وبعد سن السبعين بدأ المسنون يذكرون أسباباً أخرى للموت، ويعتبرون المرض أهم الأسباب المؤدية للموت (وخصوصاً أمراض القلب والسرطان). بالإضافة إلى ذلك قد ذكروا أسباباً أخرى لموت من أهمها الحوادث الناجمة عن كبر السن. وقد وجدت الباحثة أن إدراك المسنين لمفهوم توقف الوظائف قد شهد تذبذباً ملحوظاً فبعد أن استطاع المسنين في سن الـ ٦٠ إدراك التوقف حيث ربطوه بانتهاء الحياة، وكانوا غير راضين عن التوقف الوظيفي، لوحظ أنهم وبالذات في سن الـ ٧٠ قد أصبحوا يرون أن وظائف السمع والنوم والحلم لا تتوقف بكبر السن، بل إنها تكون انعكاس لما يعانيه المسن من خلل في تلك الوظائف. كذلك فقد أظهرت النتائج أن المسنين أدركوا نهاية الموت بشكل مبكر هو من الله مسير الفرد في هذه الحياة، حيث رد أكثر من (٨٠%) من المسنين اعتبار أن الموت حدث نهائي وهو سنة الله في الكون.

دراسة (Creanza & Mcwhirter, ٢٠٠٣) بعنوان
 "العمل الجماعي وفاعليته في رفع مستوى التوافق النفسي لدى
 المسنين في دار الإيواء بولاية فرجينيا"

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية الخبرات الجماعية والاستفادة منها في وضع قواعد لأعمال جماعية مستقبلية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها ٤٠ مسناً (٧٠ عاماً فأكثر) مودعين دار إيواء المسنين. وأسفرت الدراسة عن النتائج التالية: يعاني المسنون المودعون دور الإيواء من الاضطرابات النفسية أكثر من معاناتهم من الاضطرابات الجسمية. يحتاج المسنون المودعون دور الإيواء إلى متخصصين في مجال التعامل مع المسنين. ويحتاج المسنون إلى مساندة أهلهم وذوهم أكثر من احتياجهم للمتخصصين. ويلاحظ على المسنين الذين يزورهم أبنائهم أو أفراد أسرهم نشاط وتفاؤل أكثر من غيرهم من المسنين. وكلما كان هناك مشاركة جماعية لدى المسنين كان توافقه النفسي أعلى.

دراسة (Osborn, ٢٠٠٣) بعنوان "العوامل المؤثرة التي ينبغي الاهتمام بها عند تكوين وتطبيق جماعات الذكريات مع كبار السن"

هدفت الدراسة إلى اختبار العوامل المؤثرة التي ينبغي الاهتمام بها عند تكوين وتطبيق جماعات الذكريات مع كبار السن التي تهدف إلى تشجيع المهارات والسلوكيات الإيجابية، أشار الباحث إلى خبراته الشخصية مع (١٠) من المسنين تراوحت أعمارهم بين (٦٨ - ٨٩). وطبق الباحث الدراسة على (١٠) من المسنين الذين يتعامل معهم بصفة دائمة على أساس دراسة حالة تتراوح أعمارهم بين (٦٨-٨٩) سنة. وتوصل الباحث إلى ما يلي: الذكريات الإيجابية تزيد من توافق المسنين وبالتالي تنعكس إيجاباً مع سلوكهم اليومي. والذكريات السلبية تؤدي إلى انطواء وكتئاب لدى المسنين وبالتالي نجدهم يميلون إلى القلق والاكتئاب. وفي اليوم الذي يحدث للمسن ما يعيد إلى ذاكرته حدث مبهج يكون أكثر تعاوناً مع الآخرين مثل زيارة أفراد أسرته أو أحد أصدقائه.

وكثيراً ما يكون المسن جالساً مع أشياء تذكره بالماضي مثل صور أو رسائل أو غير ذلك.

دراسة (عرقسوسي، ٢٠٠٥) بعنوان "المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى المسنين وعلاقتها بتوافقهم"

هدفت الدراسة للتعرف على المشكلات لإعادة التوافق لدى المسنين. وطُبقت الدراسة على عينة من المسنين بلغت (٣٠) مسن ممن يترددون على مستشفى الأمل بجهة حرص الباحث على اختيارهم بالطريقة العشوائية على أن يضموا مسنين يعانون أمراضاً جسمية فعلاً وآخرين يعانون أمراضاً نفسية أثرت على صحتهم الجسمية. وتوصل الباحث إلى ما يلي: أكثر المسنين الذين يشتكون من أمراض جسمية هم في الأصل يعانون أمراضاً نفسية. وأكثر المشكلات الاجتماعية التي يعانيها أفراد العينة هي الفراغ والملل. وأدى الفراغ والملل الذي يعانيه أفراد العينة إلى شعورهم بالاكئاب والتوتر. وأدى شعور أفراد العينة بالاكئاب والتوتر إلى شعورهم بأمراض جسمية متعددة. ويشكو العديد من أفراد العينة من أمراض جسمية بالكشف الطبي لا يتبين لها أصل وبالتالي كانت نتيجة لشعورهم باضطرابات نفسية مثل لفت الانتباه الغير لهم نتيجة الإهمال.

دراسة (الريان، ٢٠٠٥) بعنوان "التوافق الاجتماعي والشخصية في طور الشيخوخة"

هدفت الدراسة إلى تبين أنه يجب رعاية المسن والاهتمام به أولاً بأول في حل المشكلات أو إشباع الحاجات، ولابد من عمل برنامج نشاط حركي جسمي وذهني عقلي له لمساعدته على روح التفاؤل ليعيش شيخوخته بأوسع وأكمل شيء ممكن. ولابد من الاهتمام بالعمر العقلي ومراعاته وكذلك العمر التحصيلي والمستوى الفسيولوجي

والانفعالي والاجتماعي والجنسي فالشيخوخة لا تعد بالعمر الزمني فقط. وطبقت للدراسة على عينة بحجم (٦٠) مسناً من الجنسين بحيث كانت من حيث الجنس مقسمة بالتساوي. كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي في الدراسة بحيث قسمت العينة إلى مجموعتين مجموع تجريبية تتكون من (٢٠) ذكور (١٠) إناث وأخرى ضابطة بنفس العدد. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي: المسنون الذين يعيشون في أسرهم أكثر توافقاً من الذين يعيشون في دور الإيواء. والمسنون الذين يعيشون في القرى أكثر توافقاً من الذين يعيشون في المدن. والمسنون الذين يتمتعون بصحة جيدة أكثر توافقاً من الذين يعانون من اضطرابات جسمية أو نفسية. والمسنون الذين يتمتعون بشخصية قوية أكثر توافقاً من غيرهم من المسنين. واستطاعت الباحثة تغير بعض سمات الشخصية لأفراد المجموعة التجريبية بتطبيق برنامج يعتمد على بعض الممارسات اليومية. ووجدت الباحثة أن هناك علاقة تلازمية بين التوافق والشخصية لدى المسنين.

دراسة (شاذلي، ٢٠٠٦) بعنوان "التوافق النفسي للمسنين"

هدفت للدراسة التعرف على أهم المتغيرات التي تطرأ على حياة المسن ومدى تأثيرها على توافقه. واستخدم الباحث مقياس التوافق للمسنين الذي قامت بوضعه وتقنيه في البيئة المصرية سلمية لقطان عام ١٩٨٢ وهو يقيس كلاً من التوافق للنفس والتوافق الاجتماعي والتوافق العلم ويتكون المقياس من (٤٠) عبارة موزعة كالآتي: التوافق النفسي: (٢٠) عبارة (العبارات الفردية)، التوافق الاجتماعي: (٢٠) عبارة (العبارات الزوجية). وتم تطبيق القياس على عينة قولها (١٠٢) مسناً من المتقاعدين عن العمل لبلوغهم السن القانونية للإحالة إلى المعاش وهي (٦٠) مسنة، منهم (٦٠) مسن من القرى، و (٦٠) مسن من القاهرة بتراوح أعمارهم ما بين (٦٠-٧٩) عاماً بمتوسط عمر

قدره (٦٦,٧) سنة ومن الحاصلين على شهادة الابتدائية للتدريس على الأقل حتى الليسانس أو البكالوريوس. وأسفرت الدراسة عما يلي: أكثر المشكلات النفسية التي يعانيها المسنون هي القلق والاكتئاب. المسنون المقيمون في بيوتهم وبين أفراد أسرهم أكثر سعادة من الذين يقيمون في دور الإيواء. ترتبط المعنوية النفسية ارتباطاً عالياً وعكسياً مع العصابية، القلق الاكتئاب والأمراض الجسمية. وارتباط المعنوية النفسية والاكتئاب علاقة انحنائية. وتحدد درجات المعنوية النفسية بحالات الفترة القصيرة أكثر مما تتحدد بسمات الأمد الطويل. وتتميز المعنوية بعشرة خصائص للمساعدة.

دراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦) بعنوان "العلاقة الأسرية للمسنين وعلاقتها بتوافقهم النفسي"

يهدف البحث إلى معرفة اتجاهات الزوجة والأبناء نحو تقاعد الزوج وعلاقة ذلك بالتوافق الأسري، ويعتبر موضوع التقاعد بصفة عامة أحد المحاور التي يهتم بها الباحثون في مجال علم النفس الاجتماعي لما له من أهمية وأثر على المسن نفسه وعلى أسرته ومجتمعه، إذ أن فقدان العمل نتيجة للتقاعد الإجباري يعني لدى المتقاعد فقداناً لأهم أواره الاجتماعية. وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٧٠) أسرة لمتقاعدين عن العمل (إحالة للمعاش). تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حيث استخدم للباحث المنهاج التجريبي وبذلك قام بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعة تجريبية مكونة من (٣٥) أسرة ومجموعة ضابطة مكونة من (٣٥) أسرة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: قد تتأثر العلاقات الأسرية نتيجة لاتجاهات الزوجة والأبناء حين يتقاعد الزوج (الأب) وقد يؤثر ذلك على التوافق الأسري. وأن العلاقات الأسرية هامة لكل فرد فعلاقات الجماعة الأولية (الأسرة) لا غنى عنها للتوافق الشخصي للمسن. وإن التقاعد عن العمل المهني وما ينتج عن ذلك

من تغير في أنوار الرجل في الحياة بسبب لأسرته (الزوجة والأبناء) نوعاً من المحنة (أو الأزمة) تنعكس في اتجاهاتهم نحو هذا التغير. وهناك فروق دالة إحصائياً بين اتجاهات الزوجة نحو تقاعد الزوج وبين اتجاهات الأبناء نحو تقاعد الأب. وهناك فروق دالة إحصائياً بين أدراك الزوج لاتجاه زوجته نحو التقاعد وتغيير أدواره بين اتجاهاتها نحو التغير. وهناك فروق دالة إحصائياً بين أدراك الأب لاتجاهات أبنائه نحو التقاعد وتغيير أدواره وبين اتجاهاتهم نحو هذا التغير.

التعليق على الدراسات السابقة من حيث الاتفاق:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (محمد، ١٩٨٥) التي بعنوان "علاقة اختلاف السن والإقامة بمستوي التوافق لدى المدرسين المسنين المتقاعدين عن العمل في كل من العاصمة والأقاليم" ودراسة (قنومي، ١٩٩٢) التي بعنوان "مشكلات المسنين في ضوء متغيرات الجنس والحالة الاجتماعية ومكان الإقامة". ودراسة (عرقسوسي، ٢٠٠٥) التي بعنوان "المشكلات الاجتماعية والنفسية لدى المسنين وعلاقتها بتوافقهم". ودراسة (الريان، ٢٠٠٥) التي بعنوان "التوافق الاجتماعي والشخصية في طور الشيخوخة". ودراسة (شاذلي، ٢٠٠٦) التي بعنوان "التوافق النفسي للمسنين". ودراسة (عبد الحميد، ٢٠٠٦) التي بعنوان "العلاقة الأسرية للمسنين وعلاقتها بتوافقهم النفسي" من حيث المضمون والأهداف وبالتالي اتفقت الدراسة معها في عدد من النتائج وخاصة فيما يتعلق بمعوقات التوافق لدى المسنين.

من حيث الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (عبد الحميد، ١٩٩٩) التي بعنوان "العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين ودراسة (العزي، ٢٠٠٠) التي بعنوان "التوافق وعلاقته بالاضطرابات السيكوسوماتية (النفس-جسمية) لدى المسنين في صنعاء" ودراسة (عبد الرزاق، ٢٠٠١) التي بعنوان "مستويات المساعدة الاجتماعية وعلاقتها بكل من القلق والاكتئاب لدى المسنين" ودراسة (العزي ٢٠٠١) التي بعنوان "الفروق بين الجنسين في نمط الشخصية النصابية وعلاقتها بالتوافق لدى عينة من المسنين في مدينة الأحمد في الكويت". ودراسة (الكبيد، ٢٠٠١) التي بعنوان "العلاقة بين القيم الدينية وقلق الموت لدى المسنين في دور الرعاية". ودراسة (إبراهيم ٢٠٠٢) التي بعنوان "تطور مفهوم الموت لدى عينة من المسنين الأردنيين". ودراسة (Creanza & Mcwhirter, ٢٠٠٣) التي بعنوان "العمل الجماعي وفاعليته في رفع مستوى التوافق النفسي لدى المسنين في دار الإيواء بولاية فرجينيا". ودراسة (Osborn, ٢٠٠٣) التي بعنوان "العوامل المؤثرة التي ينبغي الاهتمام بها عند تكوين وتطبيق جماعات للذكريات مع كبار السن" من حيث الأهداف وإن كانت اتفقت معها من حيث المضمون إلا أن الدراسة الحالية اتفقت معها من حيث عدد من النتائج.

وسواء كانت الدراسة الحالية اتفقت أو اختلفت مع الدراسات السابقة إلا أن الباحث استفاد من الدراسات السابقة استفادة كبيرة سواء في الإطار النظري أو فيما يتعلق بكيفية تصميم الاستبانة وخاصة دراسة للشاذلي ودراسة عبد الحميد.

الطريقة والإجراءات

يتناول الباحث هنا وصفاً مفصلاً للإجراءات التي اتبعتها في تنفيذ الدراسة، ومن ذلك تعريف منهج الدراسة، ووصف مجتمع الدراسة، وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة

الدراسة (الاستبانة)، والتأكد من صدقها وثباتها، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة للمنهج الوصفي التحليلي الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات بحثية قائمة ومتاحة للدراسة دون أن يكون للباحث أي تدخل مقصود في مجرياتها، وعلى الباحث أن يتفاعل معها بالوصف والتحليل (الأغما، ١٩٩٧: ٤١).

مجتمع الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من الممنين في محافظة خان يونس والبالغ عددهم (٢٣٠) ممناً (دائرة الإحصاء بخان يونس، ٢٠٠٦).

عينة الدراسة:

اُنتخبت عينة الدراسة على (١٠٠) مسن ومسنة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. والجدول التالية (١، ٢، ٣، ٤) توضح توزيع أفراد مواصلات عينة الدراسة:

أولاً - متغير الجنس

جدول رقم (١) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس

النسبة	التكرار	البيان
%٥٠	٥٠	ذكر
%٥٠	٥٠	أنثى
%١٠٠	١٠٠	المجموع

ثانياً - متغير الحالة الصحية

جدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الصحية

النسبة	التكرار	البيان
١٥%	١٥	جيدة
٥٢%	٥٢	متوسطة
٣٣%	٣٣	مكتنية
١٠٠%	١٠٠	للمجموع

ثالثاً - متغير الحالة الاجتماعية

جدول رقم (٣) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير الحالة الاجتماعية

النسبة	التكرار	البيان
٥٣%	٥٣	متزوج
٢٢%	٢٢	مطلق
٢٥%	٢٥	أرمل
١٠٠%	١٠٠	للمجموع

رابعاً - متغير المستوى التعليمي

جدول رقم (٤) يبين توزيع عينة الدراسة حسب متغير المستوى التعليمي

البيان	التكرار	النسبة
أساسي	٥٤	%٥٤
ثانوي	٣١	%٣١
جامعي	١٥	%١٥
المجموع	١٠٠	%١٠٠

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاستبانة في جمع المعلومات حول التوافق النفسي للممّنين حيث استعان باستبانة الشانلي في تصميم استبانته مكونة من (٤٠) فقرة. كما راجع الباحث عدداً من الكتب والدراسات السابقة الخاصة بالتوافق النفسي والاجتماعي ومن ثم جمع (٤٠) فقرة تناولت التوافق النفسي والاجتماعي لدى الممّنين (انظر ملحق رقم ١).

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الاستبانة، حيث تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين (فردى وزوجى) واستخراج معامل ارتباط بيرسون الذي بلغ قدره (٠.٧٦) وهو معامل طردى قوى وهذا ما طمأن الباحث على أن الاستبانة جيدة ويمكنها الإيفاء بالفرض المطلوب.

صدق الاستبانة:

الصدق المنطقي: قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من الأساتذة ذوي التخصص في مجالات علم النفس وعلم الاجتماع ومناهج البحث والإحصاء لتحكيمها لإبداء رأيهم فيها ، ولقروا أنها صالحة لقياس ما وضعت من أجل قياسه.

صدق البناء: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط البينية لكل فقرة والدرجة الكلية المقياس فكانت النتيجة التالية:

جدول رقم (٥) يبين معاملات الارتباط البينية بين الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	أشعر أن الحياة أصبحت قاسية	٠,٧١	••
٢.	أشعر بأنه لم يعد لي أمل في الحياة	٠,٧٢	••
٣.	أشعر بأنني أصبحت على هامش الحياة	٠,٦٨	••
٤.	أشعر بعدم الرغبة في للحياة	٠,٦٨	••
٥.	أشعر بأن دوري في الحياة انتهى	٠,٦٣	•
٦.	أعجز عن تغيير بعض عاداتي	٠,٦١	•
٧.	أشعر أنه لدي العزيمة على إثبات ذاتي	٠,٦٧	••
٨.	أشعر بأنني لا زلت شجاعاً وأستطيع السطاء	٠,٧٥	••
٩.	أشعر أنني حققت أهدافي الرئيسية في الحياة	٠,٦٨	••
١٠.	أعتقد بأنه يوجد ما أستطيع عمله حتى الآن	٠,٦٢	•
١١.	أشعر بالثقة بالنفس نتيجة لاستشارتي من قبل الآخرين	٠,٦٦	•

١٢.	لأنهم من الأمراض الجسمية التي أمت بي	٠,٧٤	• •
١٣.	أعاني من الفراغ والملل	٠,٧١	• •
١٤.	أشعر بأنني لم أعد موضع تقدير الآخرين	٠,٦٢	• •
١٥.	أشعر أنني موضع إشفاق من الآخرين	٠,٦٧	• •
١٦.	أشعر بأنني أصبحت عبئاً ثقيل على الآخرين	٠,٧٦	• •
١٧.	أشعر بأنني أدت رسالتي على أكمل وجه	٠,٧٥	• •
١٨.	يصعب علي التعامل مع جيل الشباب	٠,٧٦	• •
١٩.	يصعب علي بناء صداقات جدد	٠,٧٣	• •
٢٠.	أشعر بأنني لا ألتقي لمن حولي	٠,٦٨	• •
٢١.	أشعر بالسعادة عندما أتحدث عن الماضي وتكريري	٠,٦٩	• •
٢٢.	أشعر أنه كلما تقدم بي العمر ازداد تقربي إلى الله والبعد عن الناس	٠,٦٤	• •
٢٣.	أشعر بأنه هناك أشياء في الماضي كان يجب تغييرها	٠,٥٩	• •
٢٤.	أشعر بالوحدة حتى وأنا بين أفراد أسرتي	٠,٧٦	• •
٢٥.	أميل إلى التطفل في أمور الأسرة حتى الصغيرة منها	٠,٦٧	• •
٢٦.	أشعر أن أسرتي تتضايق من تكلمي في شؤونهم	٠,٦٣	• •
٢٧.	أشعر بالسعادة في وجودي مع أخفادي	٠,٥٩	• •
٢٨.	أشعر بالسعادة عندما يطلب أحد أسرتي مني النصيحة	٠,٧٦	• •
٢٩.	أشعر بالسعادة عندما يعمل أحد أفراد أسرتي بنصيحتي	٠,٧١	• •
٣٠.	أشعر بالسعادة عندما يجنس حولي أبنائي وأحفادي	٠,٦٤	• •
٣١.	أشعر بالسعادة لأعب مع أخفادي	٠,٧٥	• •

٠	٠,٦٨	٣٢. يساعدني أبنائي بما لاحتاج إليه دون تأفف
٠٠	٠,٦٢	٣٣. أرى أنه لا يهمني نظرة الجنس الآخر لي
٠٠	٠,٦٧	٣٤. أشعر أن زوجتي ترجع للتشاجر بيننا نتيجة لوجودي دلياً في المنزل
٠	٠,٧٦	٣٥. يعتبر أبنائي إحلائي للمعاش ضروري لراحتي من العمل لأنهم غير محتاجين
٠٠	٠,٧٦	٣٦. تعتبر زوجتي أن وجودي في البيت يؤدي إلى عصيبي
٠٠	٠,٧٣	٣٧. تعتقد زوجي أن وجودي في البيت يحد من مشاركتها في المناسبات
٠٠	٠,٧٣	٣٨. أشعر أن زوجتي تضايقت بعد إحلائي للمعاش
٠٠	٠,٦٩	٣٩. يشعر أبنائي بالضييق لوجودي المستمر في البيت بعد إحلائي للمعاش
٠	٠,٦٥	٤٠. أشعر أن زوجتي ترجع عدم جلوسنا مع بعض نتناقش في أمور الحياة إلى وجودي الدائم في البيت بعد التقاعد عن العمل

٠٠ = دالة عند مستوى ٠,٠١ ٠ = دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتضح لنا من الجدول السابق رقم (٥) أن جميع فقرات المقياس دال إحصائياً وهذا يعد دليلاً على أن هناك اتساقاً دلياً جيداً للمقياس موضع الدراسة .

كما قام الباحث بحساب معاملات الارتباط البينية لكل فقرة والدرجة الكلية للاعتبار الذي تنتمي إليه فكانت النتيجة التالية:

جدول رقم (٦) يبين معاملات الارتباط البينية بين الفقرة والدرجة الكلية للاعتبار الذي تنتمي إليه (اعتبارات نفسية)

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	أشعر أن الحياة أصبحت قاسية	٠,٧٢	٠٠
٢.	أشعر بأنه لم يعد لي أمل في الحياة	٠,٧٦	٠٠
٣.	أشعر بأنني أصبحت على هامش للحياة	٠,٧٣	٠٠
٤.	أشعر بعدم الرغبة في الحياة	٠,٦٩	٠٠
٥.	أشعر بأن دوري في الحياة انتهى	٠,٦٨	٠٠
٦.	أعجز عن تغيير بعض عاداتي	٠,٦٨	٠٠
٧.	أشعر أنه لدي الحزينة على إثبات ذاتي	٠,٧١	٠٠
٨.	أشعر بأنني لازلت شاب واستطيع المطام	٠,٦٩	٠٠
٩.	أشعر أنني حققت أهدافي الرئيسية في الحياة	٠,٧٠	٠٠
١٠.	أعتقد بأنه يوجد ما أستطيع عمله حتى الآن	٠,٧٣	٠
١١.	أشعر بالثقة بالنفس نتيجة لاستشارتي من قبل الآخرين	٠,٦٩	٠

• • = دالة عند مستوى ٠,٠١ . • = دالة عند مستوى ٠,٠٥

جدول رقم (٧) يبين معاملات الارتباط البينية بين الفقرة والدرجة الكلية للاعتبار الذي ينتمي إليه (اعتبارات اجتماعية)

م	الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	لأنهم من الأمراض الجسمية التي ألمت بي	٠,٦٩	••
٢.	أعاني من الفراغ والملل	٠,٦٨	••
٣.	أشعر بأنني لم أعد موضع تقدير الآخرين	٠,٧١	••
٤.	أشعر بأنني موضع إغفال من الآخرين	٠,٦٧	••
٥.	أشعر بأنني أصبحت عيب قليل على الآخرين	٠,٧٢	••
٦.	أشعر بأنني أنيت رسالتي على لكل وجه	٠,٦٨	•
٧.	يصعب علي التعامل مع جيل الشباب	٠,٦٩	••
٨.	يصعب علي بناء أصدقاء جدد	٠,٧٢	••
٩.	أشعر بأنني لا أنتمي لمن حولي	٠,٧٣	•
١٠.	أشعر بالسملة عندما أتحدث عن الماضي وتكرياتي	٠,٧٦	•
١١.	أشعر أنه كلما تقدم بي العمر ازداد تقربي إلى الله والبعد عن الناس	٠,٧٥	•
١٢.	أشعر بأنه هناك أشياء في الماضي كان يجب تغييرها	٠,٦٦	••

•• = دلالة عند مستوى ٠,٠٥

• = دلالة عند مستوى ٠,٠١

جدول رقم (٨) يبين معاملات الارتباط البينية بين الفقرة والدرجة الكلية للاعتبار الذي تنتمي إليه (اعتبارات أسرية)

م	الفقرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١.	أشعر بالوحدة حتى وأنا بين أفراد أسرتي	٠,٦٥	*
٢.	أميل إلى التطفل في أمور الأسرة حتى الصغيرة منها	٠,٦٢	*
٣.	أشعر أن أسرتي تتضايق من تكلمي في شؤنيهم	٠,٦٨	**
٤.	أشعر بالمساعدة في وجودي مع أخفادي	٠,٧٣	**
٥.	أشعر بالمساعدة عندما يطلب أحد أسرتي مني النصيحة	٠,٧٧	**
٦.	أشعر بالمساعدة عندما يعمل أحد أفراد أسرتي بنصيحتي	٠,٦٨	*
٧.	أشعر بالمساعدة عندما يجلس حولي أبنائي وأخفادي	٠,٧١	**
٨.	أشعر بالمساعدة لعب مع أخفادي	٠,٦٨	*
٩.	يساعدني أبنائي بما يحتاج إليه دون تكلف	٠,٧٣	**
١٠.	أرى أنه لا يهمني نظرة الجنس الآخر لي	٠,٦٢	*
١١.	أشعر أن زوجتي ترجع للتشاجر بيننا نتيجة لوجودي دائماً في المنزل	٠,٦٧	*
١٢.	يعتبر أبنائي إحلائي للمعاش ضروري لراحتي من العمل لأنهم غير محتاجين	٠,٧١	*
١٣.	تعتبر زوجتي أن وجودي في البيت يؤدي إلى عصيوني	٠,٦٥	**
١٤.	تعتقد زوجي أن وجودي في البيت يحد من مشاركتها في المناسبات	٠,٧٣	**
١٥.	أشعر أن زوجتي تضايقت بعد إحلائي للمعاش	٠,٦٦	**
١٦.	أشعر أبنائي بالضيق لوجودي المستمر في البيت بعد إحلائي للمعاش	٠,٦٦	*
١٧.	أشعر أن زوجتي ترجع عدم جلوسنا مع بعض نتناقش في أمور الحيلة إلى وجودي دائماً في البيت بعد التقاعد عن العمل	٠,٧٣	**

* = دالة عند مستوى ٠,٠٥

** = دالة عند مستوى ٠,٠١

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها

نتائج الفرض الأول وتفسيره: وينص على أنه توجد نسب متفاوتة لمعوقات

التوافق النفسي الاجتماعي لدى المسنين في محافظة خان يونس

الجدول رقم (٩) يبين أهم معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين

البيان	للتكرار	النسبة	الترتبة
للمرض	٨٦	٨٦	١
للقاعد	٧٧	٧٧	٣
لطلاق والانفصال	٦٣	٦٣	٥
لشعور بانتهاء الدور	٥٠	٥٠	٦
للفراغ والملل	٧٩	٧٩	٢
تألف الأبناء	٤٣	٤٣	٧
عدم الثقة بالنفس	٢١	٢١	١٠
للتهميش من قبل الغير	٢٥	٢٥	٩
لشعور بالشفقة	٣٤	٣٤	٨
للتدخل في شئون الغير	٧٢	٧٢	٤
العيش في الماضي	٧٩	٧٩	٢
الاغتراب	١١	١١	١١
عدم تقدير الذات	١١	١١	١١

يبين للجدول رقم (٩) أهم معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين حيث

يظهر التكرار والنسبة والرتبة لكل معوق من معوقات التوافق، حيث يظهر جلياً تقدم

المرض، الفراغ والمائل، والتقاعد على باقي المعوقات حيث يتنبدل هذه المعوقات الاغتراب وعدم تقدير الذات.

نتائج الفرض الثاني وتفسيره: وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسمنين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)،^(١٠)

الجدول رقم (١٠) للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) لمعوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسمنين تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
ذكر	٥٠	٢,١	٠,٩	١,١١	دلالة
أنثى	٥٠	١,٩	٠,٩		إحصائياً

يشير الجدول رقم (١٠) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) ويمكن تفسير ذلك على أن الذكر أكثر توافقاً مع نفسه ومع المحيط والبيئة من الأنثى وذلك لأن الأنثى يكون في تفكيرها معتقدات كثيرة ربما تكون خاطئة ومن أهمها هو أن الأنثى ما أن تتقدم في العمر حتى تبدأ بالشك بأن زوجها سيتزوج عليها مما يجعلها في حالة قلق دائم وقد أثبتت البحوث أن المرأة ما أن تصل إلى سن اليأس حتى تبدأ لديها الاضطرابات النفسية التي ستعود إلى الاضطرابات الاجتماعية، كما أن المرأة بعد تزويج أبنائها تبدأ لديها للمشكلات الأسرية وذلك لعدة اعتبارات ومن أهمها البعد الفكري بينها وبين زوجة ابنها نتيجة لاختلاف التربية واختلاف الفكر وهذا يولد نوع

من الاضطرابات النفسية لديها هذه الأمور قليلاً ما نجدها لدى الذكور، هذا بالإضافة إلى الاضطرابات التي يمكن أن يخلقها نوع من الغيرة من زوجة الابن لاعتبارات ليس بوسعنا الحديث عنها وهذه أيضاً نادراً ما نجدها لدى الذكور.

نتائج الفرض الثالث وتفسيره: وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لتفسير الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متكنية).

الجدول رقم (١١) تحليل التباين الأحادي لمعوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لتفسير الحالة الصحية (جيدة، متوسطة، متكنية)

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحالة	دخل المجموعات	١,٢٣	١	١,٢٣	٢,٧٧	دالة
الصحية	بين المجموعات	٤٣,٥٢	٩٨	٠,٤٤		إحصائياً
	المجموع	٤٤,٧٦	٩٩			

يشير الجدول رقم (١١) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) ويمكن تفسير ذلك إلى أن المسنين الذين يتمتعون بصحة جيدة أكثر توافقاً من المرضى، وذلك لأن المرض بحاجة إلى من يراعه وقد يجد ذلك تعارضاً

مع طبيعة أفراد الأسرة المحيطين به فمثلاً المسن الذي يكون أفراد أسرته عاملون فسوف يتغيرون عنه بعض الوقت وهذا يخلق له نوع من التوتر والاضطراب وخاصة إذا عرفنا أن المسن يكون كالطفل الصغير بحاجة إلى رعاية وحنان بل يعتقد الباحث أنه أكثر من الطفل من حيث احتياجه للرعاية لأنه زمن أن كان بصحته كان هو الذي يعطي والآن يأخذ وهذه تصعب على نفسه ويشعر أن يشذ من الآخرين أو يستجدي عطفهم وأنهم غير مباشرين به وهذا ما استشره الباحث أثناء جولاتهم البحثية كما أكدت ذلك الدراسات وخاصة دراسة الشاذلي التي أثبتت عدم توافق المسنين المرضى سواء نفسياً أو اجتماعياً.

نتائج الفرض الرابع وتفسيره: وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)

الجدول رقم (١٢) تحليل التباين الأحادي لمعوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير الحالة الاجتماعية (متزوج، مطلق، أرمل)

البيان	مصدر للتباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحالة	داخل المجموعات	١,٠٧	١	١,٠٧	١,٥٢	دالة
الاجتماعية	بين المجموعات	٦٩,١	٩٨	٠,٧١		إحصائياً
	المجموع	٧٠,١٦	٩٩			

يشير الجدول رقم (١٢) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (≥ 0.05) ويمكن تفسير ذلك إلى أن المتزوجين أكثر توافقاً من غير المتزوجين وخاصة لدى الذكور ، إذ يمكن أن تكون الأنثى غير المتزوجة (أرملة أو مطلقة) أكثر توافقاً من الذكر غير المتزوج، وذلك لأن الذكر يكون بحاجة إلى زوجة تراعيه أكثر من احتياج الأنثى لزوج وذلك لعدة اعتبارات ليس بالمقدور التحدث عنها في هذه الجزئية ، كما أن المسنين المتزوجين لديهم ما يغيثهم وخاصة من الناحية الجنسية بعكس غير المتزوجين وهذه تخلق نوع من الاضطراب النفسي وقد أثبتت عدد من الدراسات ذلك وخاصة دراسة الشاذلي ، كما أن المسنين للمتزوجين يجدون من يؤنس وحدتهم وخاصة إذا كان أبنائهم عاملين أو مستقلين بذاتهم بعكس غير المتزوجين الذي لا يجدون من يؤنسهم وخاصة أثناء الليل مما يخلق لديهم نوع من التوتر العصبي والاضطرابات النفسية والاجتماعية التي تلازمهم باستمرار.

نتائج الفرض الخامس وتفسيره: وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المسنين تعزى لمتغير المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي).

الجدول رقم (١٣) تحليل التباين الأحادي لمعوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى
المستئين تغزى لمتغير المستوى التعليمي (أساسي، ثانوي، جامعي)

البيان	مصدر التباين	مجموع للمربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
للمستوى	داخل للمجموعات	٠,٢٨	١	٠,٢٨	٠,٥٤	دالة
للتعليمي	بين المجموعات	٥٣,٥	٩٨	٠,٥٤		إحصائياً
	المجموع	٥٣,٨	٩٩			

يشير الجدول رقم (١٣) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) ويمكن تفسير ذلك بأن المتعلم أكثر توافقاً من غير المتعلم، كما أن الإنسان الجامعي أكثر توافقاً من غيره وذلك لأن المتعلم الجامعي يمكن أن يجد ما يسله وبؤنسه وخاصة إذا كان ممن يعتقد بأن للكتاب خير جليس، كما أن المتعلم الجامعي يكون أكثر اجتماعياً من غيره نظراً لكثرة أصدقائه في العمل وهذا ما يوجد لديه ما يعمل به وبالتالي يجد ما يخفف عنه وحدته أو ما يسليه، كما أن الإنسان كلما كان تعليمه أعلى كان تفكيره أكبر ولديه بعد نظر أعم وأشمل وبالتالي يمكن أن يخلق لنفسه جو من التأقلم مع البيئة المحيطة به ويجد لنفسه فرصاً أكبر ليكون عنصر فعال في المجتمع.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

١. إن المسنين بحاجة ماسة لمن يرعاهم وخاصة المرضى.
٢. يجب إعداد برامج ترفيهية للمسنين وخاصة الذين ليس لهم من يعلمهم أو يخفف عنهم .
٣. لقيام بدراسات حول أثر البيئة الأسرية على التوافق النفسي لدى المسنين.
٤. لقيام بدراسات مقارنة بين المسنين في المجتمع العربي والمسنين في المجتمعات الغربية.
٥. إجراء دراسات حول التشيئت الأسري وعلاقته بالتوافق النفسي لدى المسنين.
٦. لقيام بدراسات حول ضغوط الحياة وأثرها على الاضطراب النفسي لدى المسنين.

المراجع

١. الأغا، إحسان (١٩٩٧). البحث التربوي: عناصره، مناهجه، أدواته، ط٢، غزة: مطبعة مقداد.
٢. جامعة القدس المفتوحة (١٩٩٦). مدخل الخدمة الاجتماعية، برنامج التنمية الاجتماعية والأسرية، عمان الأردن.
٣. حوטר، صلاح وآخرون (١٩٩٨). علم النفس العام، مطبعة جامعة طنطا، طنطا.

٤. درويش، يحيى (١٩٨٧). معجم مصطلحات الخدمة الاجتماعية، الشركة المصرية العالمية للنشر لونغمان، القاهرة.
٥. زهران، حامد (٢٠٠٣). علم النفس الاجتماعي، ط٦، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.
٦. شاذلي، عبد الحميد (٢٠٠١). للتوافق النفسي للمسنين، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.
٧. عبد المنعم حنفي (٢٠٠٣). الموسوعة النفسية (علم النفس والطب النفسي)، ط٢، مكتبة مدبولي، القاهرة.
٨. عبد اللطيف، محنت (١٩٩٩). الصحة النفسية والتوافق الدراسي، دار المعرفة للعربية، الإسكندرية.
٩. عبد الحميد، محمد (١٩٨٧). العلاقة الأسرية للمسنين وتوافقهم النفسي، الدار الفنية للطباعة والنشر، الإسكندرية.
١٠. فهمي، مصطفى (١٩٩٨). الصحة النفسية دراسات في سيكولوجيا التكيف، ط٤، مكتبة الخارنجي، القاهرة.
١١. محمد، درويش (١٩٨٥). علاقة اختلاف السن والإقامة بمستوى التوافق لدى المدرسين المتقاعدين عن العمل في كل من العاصمة والأقاليم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس بالقاهرة، كلية للتربية.

١٢. Creanza A, Mcwhirter J (٢٠٠٢). Group work and its effectiveness on improving adaptation among senior citizens in

- Virginia state, **Journal for Specialists in Group Work**, ٢٨(٣): ٢٠١-٢١٠.
- ١٣.٨٣. Osborn K (٢٠٠٣). Effective factors that should be considered when forming recalling groups of elderly, **Geriatrics**, ١١(٢): ١٣٢-١٤١.

ملحق رقم (١)

استبانته بعنوان معوقات التوافق النفسي والاجتماعي لدى المستن في محافظة خان يونس

الفقرات	دائماً	أحياناً	مطلقاً
١. أشعر أن الحياة أصبحت قاسية			
٢. أشعر بأنه لم يعد لي أمل في الحياة			
٣. أشعر بأنني أصبحت على هامش الحياة			
٤. أشعر بعدم الرغبة في الحياة			
٥. أشعر بأن دوري في الحياة قد انتهى			
٦. أعجز عن تغيير بعض عاداتي			
٧. أشعر أنه لدي العزيمة على إثبات ذاتي			
٨. أشعر بأنني لازلت شباب ولستطيع العطاء			
٩. أشعر أنني حققت أهدافي الرئيسية في الحياة			
١٠. اعتقد بأنه يوجد ما أستطيع عمله حتى الآن			
١١. أشعر بالثقة بالنفس نتيجة لاستشارتي من قبل الآخرين			
١٢. لأنهم من الأمراض الجسمية التي ألمت بي			
١٣. أعاني من الفراغ والمال			
١٤. أشعر بأنني لم أعد موضع تقدير الآخرين			
١٥. أشعر أنني موضع إشتاق من الآخرين			
١٦. أشعر بأنني أصبحت عبئ ثقيل على الآخرين			
١٧. أشعر بأنني أنيت رسالتي على أكمل وجه			
١٨. يصعب علي التعامل مع جيل الشباب			
١٩. يصعب علي بناء أصدقاء جدد			
٢٠. أشعر بأنني لا أنتمي لمن حولي			

٢١.	أشعر بالسعادة عندما أتحدث عن الماضي وذكرياتي		
٢٢.	أشعر أنه كلما تقدم بي العمر ازداد تقربي إلى الله والبعد عن الناس		
٢٣.	أشعر بأنه هناك أشياء في الماضي كان يجب تغييرها		
٢٤.	أشعر بالوحدة حتى ولنا بين أفراد أسرتي		
٢٥.	أميل إلى التدخل في أمور الأسرة حتى الصغيرة منها		
٢٦.	أشعر أن أسرتي تتضايق من تدخلتي في شئونهم		
٢٧.	أشعر بالسعادة في وجودي مع أحفادي		
٢٨.	أشعر بالسعادة عندما يطلب أحد أسرتي مني النصيحة		
٢٩.	أشعر بالسعادة عندما يعمل أحد أفراد أسرتي بنصيحتي		
٣٠.	أشعر بالسعادة عندما يجلس حولي أبنائي وأحفادي		
٣١.	أشعر بالسعادة للعب مع أحفادي		
٣٢.	يساعدني أبنائي بما أحتاج إليه دون تأفف		
٣٣.	أرى أنه لا يهمني نظرة الجنس الآخر لي		
٣٤.	أشعر أن زوجتي ترجع التشاجر بيننا نتيجة لوجودي دائماً في المنزل		
٣٥.	يعتبر أبنائي إحالتي للمعاش ضروري لراحتي من العمل لأنهم غير محتاجين		
٣٦.	تعتبر زوجتي أن وجودي في البيت يؤدي إلى عصبيتي		
٣٧.	تعتقد زوجتي أن وجودي في البيت يحد من مشاركتها في المناسبات		
٣٨.	أشعر أن زوجتي تضايقت بعد إحالتي للمعاش		
٣٩.	يشعر أبنائي بالضيق لوجودي المستمر في البيت بعد إحالتي للمعاش		
٤٠.	أشعر أن زوجتي ترجع عدم جلوسنا مع بعض نتناقش في أمور الحياة إلى وجودي الدائم في البيت بعد التقاعد عن العمل		



"واقع الإشراف التربوي في مدارس التعليم الثانوي الحكومي في محافظات غزة"

د. زياد علي الجرجاوي* - د. سميرة سالم النخالة**

المقدمة

يعتبر الإشراف التربوي إحدى الركائز الأساسية الهامة لتطوير العمل التربوي، ويتبوأ الإشراف التربوي مكانة عالية في صلب العملية التربوية، وتتبع أهميته من واقع الحاجة الماسة إلى جهاز دائم لتطوير العملية التربوية التعليمية وتفعيلها كي تحقق للتربة هدفها الأسمى وهو بناء الإنسان المنتج القادر على العطاء والبناء والتطوير في المجتمع الذي يعيش فيه* ناصر " (١٩٩: ١٧)

ولتحقيق هذا الهدف هناك أطراف متعددة تشارك جميعاً في الوصول إلى هذا الهدف، هذه الأطراف تتمثل في التلميذ، المعلم، الإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، وحيث أنهم يعملون جميعاً كفريق متكامل، إلا أن العبء الأكبر يقع على كاهل المعلم باعتباره الأداة الأولى لتنفيذ أي برنامج تعليمي.

والمعلم الذي أعد لمهنة التدريس شأنه شأن العاملين في كل مجالات الحياة المختلفة، يحتاج إلى من يتعرف حاجاته الوظيفية ويعمل على إشباعها وهو بحاجة إلى من يوجهه ويرشده ويشرف عليه حتى يتقن أساليب التعامل مع التلاميذ ويزداد خبرة

* مدير منطقة غزة التعليمية - جامعة القدس المفتوحة.

** أستاذة الفنى - مديرية التربية والتعليم - غرب غزة.

بمهمة التدريس وطاقاتها، حتى يستطيع أن يحقق ما يسعى إليه من أهداف "نشوان" (١٩٩٢: ٣٤).

والمشرف التربوي هو القائد للمربي والمطور الذي تقع عليه مسؤولية توجيه المعلم وإرشاده حتى يتمكن من أداء عمله بطريقة أفضل، حيث يري الكثير من التربويين ضرورة وجود عملية الإشراف التربوي لتحسين وتطوير العملية التعليمية والارتقاء بمستواها، وتغييرها في الاتجاه المرغوب "الخطيب" (١٩٩٦: ١٤٨).

كما أن الإشراف التربوي هو صمام الأمان في العملية التعليمية، وبقدر كفاءته تكون العملية التربوية وفعاليتها، فهو المسئول عن الجودة النوعية في النظام التعليمي بجميع أبعاده والتي منها أداء المعلمين الأمر الذي دفع الباحثة لإجراء هذه الدراسة بهدف التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من فعاليته واقتراح أفضل السبل لتطويره والنهوض به.

مشكلة الدراسة وفروضها:

إن للتوسع الكبير الذي شهده قطاع التعليم في فلسطين حيث تزايد عدد المدارس وتضاعف عدد المعلمين والمتعلمين وتغيير المناهج ووضع مناهج فلسطينية الأمر الذي جعل تفعيل جهاز الإشراف التربوي أمراً ملحاً وضرورياً ومن هنا برزت مشكلة الدراسة والمتمثلة في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المشرفين للتربويين والمعلمين؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

- ١- ما المهام الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟
- ٢- ما المهام الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرف نفسه؟
- ٣- هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء كل من المعلمين والمشرفين التربويين في تقديم هذه المهام الإشرافية؟
- ٤- هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المعلمين في أهمية المهام الإشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزي للمؤهل التربوي وسنوات الخبرة في التدريس؟
- ٥- هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المشرفين التربويين في أهمية المهام الإشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزي للمؤهل التربوي وسنوات الخبرة في الإشراف؟
- ٦- ما الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة؟

أهداف الدراسة:

- ١- التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية.
- ٢- بيان أوجه القصور في عملية الإشراف التربوي إن وجدت.
- ٣- معرفة الصعوبات " المعوقات " التي تقلل من فاعلية الإشراف التربوي.
- ٤- وضع مقترحات للنهوض بعملية الإشراف التربوي في محافظات غزة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة من حيث أنها قد:

- ١- ترشد القائمين على العملية التعليمية بحقيقة ما يجري في الميدان.
- ٢- تساعد القائمين على عملية الإشراف في تحديد جوانب القوة والضعف في ممارسات المشرف التربوي.
- ٣- تزود صانعي القرار بمعلومات عن واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية تساعد في اتخاذ القرارات اللازمة للتطوير.
- ٤- تقيد صانعي القرار في توفير التسهيلات والإمكانات الضرورية للنهوض بعملية الإشراف التربوي.

حدود الدراسة:

الحدود المكانيّة: تناولت الدراسة واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية في محافظات غزة.

الحدود الزمنية: تمت الدراسة الميدانية خلال شهري ٥، ٦ من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.

الحدود المؤسسية: اقتصرت الدراسة على المدارس الثانوية بمحافظة غزة.

مصطلحات الدراسة:

الإشراف التربوي:

عرفه "Harris" (١٩٨٥: ٢٣) علي النحو التالي: الإشراف هو ما يقوم به العاملون في المدرسة لتغيير أو تعزيز المسار التعليمي بشكل يؤثر مباشرة علي تعلم التلاميذ.

وعرفه " البديري " (٢٠٠١:١٥) بأنه عملية تربوية تعاونية، غرضها الأساسي تحسين الموقف التعليمي التعليمي عن طريق المتابعة والتقييم المستمر لجميع جوانب العملية وفق أسس موضوعية سليمة.

ويعرفه الباحثان بأنه:

الجهود التي تبذل لتحسين العملية التعليمية وتطويرها من خلال مساعدة المعلمين على تحسين مستوى أدائهم وتذليل ما يعترضهم من عقبات بأسلوب ديمقراطي تعاوني بشكل يحقق الأهداف التعليمية والتربوية.

مرحلة التعليم الثانوي (الانطلاق):

وهي المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم العام وتشتمل على الصفين الحادي عشر والثاني عشر للفروع الأكاديمية والمهنية (خطة المنهاج الفلسطيني، ١٩٩٥: ٢٧).

الدراسات السابقة

١- دراسة دوفير (١٩٩٠):

كان الهدف منها دراسة واقع الإشراف التربوي في المدرسة الثانوية بدولة البحرين، وتحديد المشكلات التي يعاني منها العاملون في مجال الإشراف، وتكونت عينة الدراسة من (١٨) مشرفاً و(١٢) معلماً من المعلمين الأوائل، (٢٨) معلماً، واستخدمت الباحثة استبانته اشتملت على خمسة محاور هي: تطوير المناهج، النمو المهني للمعلم، وتطوير طرق التعليم وأساليبه، رعاية المعلم المبتدئ، متابعة تقويم التلاميذ، واتضح من النتائج: تباين الاستجابات حول دور المشرف التربوي في تطوير المناهج فبينما ترتفع ارتفاعاً ملحوظاً بين المشرفين وتخفض تماماً عند المعلمين، وبالنسبة لدور المشرف

التربوي في تطوير النمو المهني للمعلم، ويرى المعلمون أن المشرف نادراً ما يساهم في نموهم المهني.

كما وجد أن دور المشرف التربوي لا زال غير فعال في تطوير طرق التعليم وأساليبه، واتضح وجود تقارب بين آراء المشرفين والمعلمين (الأوائل) فيما يختص رعاية المشرف لتعلم المبتدئ، بينما يخالفهم المعلمون الرأي، أما بالنسبة لدور المشرف التربوي في تطوير أساليب التقويم اتضح وجود متابعة جيدة نوعاً من قبله.

٢- دراسة شاهين (١٩٩١):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الجهود المبذولة من قيادات الإشراف في التنمية المهنية للمعلمين، والكشف عن أوجه القصور والنقص في الإشراف التربوي الحالي، والكشف عن توقعات المعلمين لدور قيادات الإشراف في التنمية لهم. وتألفت عينة الدراسة من (١٦١) معلماً ومعلمة من منطقة مصر الجديدة وشمال وشرق القاهرة بواقع مدرستين من كل منطقة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في جمع البيانات، وقد استخدمت أداة الاستبانة إلى جانب للمقابلة الشخصية. وتوصلت للدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن المساعدة التي يقدمها المشرفون التربويون لا تتعدى تشجيع المعلمين على حضور الدورات التدريبية ومواصلة الدراسات العليا، وأن برامج التدريب غير كافية لمتطلبات نمو المعلم مهنيًا وعلميًا.

٣- دراسة ساندل (١٩٩٢, Sandal):

قام ساندل بدراسة بعنوان الإشراف التربوي كما يتصوره المعلم كجزء من التطوير المهني، استهدفت الدراسة التعرف إلى أسباب الإحباط الذي يصيب المعلمين،

وأثر عملية النمو المهني للمعلمين كجانب من جوانب عمل المشرف التربوي في معالجة ذلك. وتألّفت عينة الدراسة من (٤٢) معلماً في المدارس الابتدائية، حيث أخضعوا لست مراحل من عملية النمو المهني. وأشارت نتائج الدراسة إلى أهمية دور المشرف التربوي في تحسين النمو المهني للمعلمين، وتعزيز انتمائهم لمهنتهم.

٤- دراسة القرشي (١٩٩٤):

هدفت الدراسة إلى معرفة دافع استخدام الموجهين التربويين للأساليب الحديثة في التوجيه التربوي في التعليم العام في ضوء النماذج الحديثة في المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) معلماً في المدرسة الابتدائية، و(٢٣٦) موجهاً في المراحل التعليمية الثلاث من (١١) منطقة تعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أهم الكفاءات اللازمة للقائمين بعملية التوجيه التربوي في مراحل التعليم العام وذلك من خلال استبانته اشتملت على ستة مجالات (أساليب التوجيه، علاقة الموجه بالمعلم، مهام الموجه، الموجه والبحث التربوي، الموجه وتطوير المنهج، التوجيه والتقويم) موجهة للمعلمين والموجهين. وتوصلت الدراسة إلى أن:

- زيارات الموجه تتم بصورة مفاجئة، والتوجيه يعتمد على البحث عن العيوب لدى المعلمين.

- الموجه لا يشارك المعلم وجدانياً ولا يساعده في قضايا المشروع أملاً الإدارة.

- لا يشترك الموجه في البرامج التدريبية الخاصة بالمنهج ولا يقوم بإعداد نماذج لكيفية تحقيق الأهداف التربوية.

٥- دراسة كمال و سيد (١٩٩٥):

هذفت هذه الدراسة إلى معرفة آراء المشرفين التربويين ومسديري المدارس ومعلمي التعليم العام حول تحديد جوانب القوة والضعف في نظام الإشراف التربوي بدولة قطر. وأخذ آراءهم ومقترحاتهم بهدف زيادة فاعلية الإشراف التربوي.

واستخدم الباحثان في هذه الدراسة استبانة مكونة من قسمين الأول خاص بتحديد نقاط القوة والضعف في نظام الإشراف التربوي، والثاني خاص بمقترحات لزيادة فاعلية الإشراف التربوي، وتكونت عينة للدراسة من (١٣١) مشرفاً ومشرفة، (٨١) مدير ومديرة، (١١٣٧) معلماً ومعلمة في مختلف المواد الدراسية في مراحل التعليم العام وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث وذلك لصالح مجموعة المشرفين التربويين وذلك من حيث فعالية الإشراف التربوي من حيث الجنس لصالح الذكور ومن حيث الجنسية لصالح غير القطريين ولصالح أصحاب المؤهلات العليا ولصالح الإشراف التربوي في المراحل المختلفة ولذوي الخبرات القصيرة.

٧- دراسة الملا والأكراف (١٩٩٧):

هذفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية بدولة قطر، وتحديد أهم الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية، تكونت عينة للدراسة من (٢٣٩) معلمة، و(٩١) مشرفة تربوية في مختلف التخصصات الأكاديمية بالمرحلة الابتدائية، واتبعت في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وقد اشتملت أداة الدراسة على ثلاثة مجالات هي: - دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالنمو المهني للمعلم.

- دور المشرف التربوي فيما يتعلق بالعلاقات الإنسانية وحل المشكلات التي تواجه المعلم.

- دور المشرف التربوي فيما يتعلق بمكونات المنهج (الأهداف - أساليب التدريس - الوسائل التعليمية - التقويم). ومن أهم نتائج الدراسة: في مجال النمو المهني أشارت استجابة المعلمات إلى قلة اهتمام المشرفة للتربوية بمساعدتهن فيما يتعلق بصياغة الأهداف وتحليل محتوى المادة الدراسية وإعداد الاختبارات وعدم تشجيع الابتكار والإبداع في مجال التدريس والقصور في رعاية المعلمات المبتعثات.

٦- دراسة أورمستون Ormsto (١٩٩٥):

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور عملية الإشراف في تطوير المعلم، وهل تكون عائقاً ومانعاً لأدائه في الصف؟ والتعرف على العوامل المؤثرة التي تحد من هذا التغيير. وتكونت عينة للدراسة من (٨٠٠) معلم يعملون في (٣٥) مدرسة ثانوية ومتوسطة. وكان من أهم نتائج الدراسة ما يلي:-

اعتقاد المعلمين أن بعض المشرفين متعاونون، ويساعدونهم في تحسين ممارساتهم الصفية، و بعضهم انتقاديون، هناك (٣٨%) من عينة الدراسة يميلون إلى تغيير سلوكهم التعليمي الصففي بعد الزيارة الصفية، في حين أن (٤١,٢%) من عينة الدراسة لا يميلون إلى تغيير سلوكهم للتعليمي بعد الزيارة الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي.

٨- دراسة محمود (١٩٩٧):

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين، وتكونت عينة للدراسة من (٦٨٨) معلماً ومعلمة منهم (٣٣٦) يعملون

في مدارس وكالة الغوث (٣٥٢) يعملون في المدارس الحكومية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتحقيقاً لأغراض الدراسة أعد استبانة شتملت على أربعة مجالات هي: (التنمية المهنية للمعلمين، تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها، رعاية التلاميذ، توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية) وقد توصلت الدراسة إلى نتائج عدة أهمها: كفت للممارسات الأكثر شيوعاً والتي من شأنها تنمية كفايات المعلمين هي: عقد المشرف لاجتماعات بعد الزيارات الصفية، وتشجيعهم على توظيف الوسائل التعليمية المناسبة، وتطوير طرائقهم وأساليبهم ومساعدتهم على إكساب تلاميذهم الاتجاهات الحميدة.

كانت المجالات الأكثر ممارسة من قبل المشرفين التربويين هو تنفيذ المناهج الدراسية وتطويرها، والمجال الأقل ممارسة هو توظيف البيئة المحلية في العملية التعليمية للتعليمية.

٩- دراسة الجرجاوي (٢٠٠٧):

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مسؤوليات المشرف التربوي كما يدركها المعلمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لقرينه من الموضوع، وقد عمد إلى اختيار عينة قصدية عمدية من المجتمع الأصلي، بلغ عددها (٧٣) معلماً جديداً، واستخدم المقابلة أداة لجمع المعلومات والبيانات الحقيقية عن موضوع الدراسة، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها: أن (٦٥ %) من أفراد العينة اعتبروا أن مسؤوليات المشرف التربوي لاكتشاف الأخطاء وتصويبها داخل وخارج قاعة الدراسة، كما لُجّع أفراد عينة الدراسة أنه من مسؤوليات المشرف التربوي تقديم إجراءات وقائية لطلابه، وأن (٤٧ %) من أفراد العينة اعتبروا مسؤوليات المشرف التربوي بنائية وأجمعوا أن له مسؤوليات إبداعية تجاه طلابه، وأن (٩٥ %) من أفراد

العينة يرون أن للمشرف دوراً في التخطيط للتربوي وأن ما نسبته (٩٦%) بينوا أن له دوراً تنظيمياً، وأن (٨٩%) من أفراد العينة اعتبروا أن له مسؤوليات في النشاطات المدرسية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد استعراض الدراسات السابقة اتضح للباحثان ما يلي:

أولاً: أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- ١- الحديث عن واقع الإشراف التربوي ومشكلاته في المجتمع الفلسطيني مثل دراسة دوير وقرشي.
- ٢- معرفة أوجه التصور والنقص في الإشراف التربوي مثل دراسة شاهين والملا والأكراف.
- ٣- تناول واقع الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين.

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- ١- أجريت بعض الدراسات في بيئات مختلفة، أما هذه الدراسة فقد أجريت في البيئة الفلسطينية الغزية.
- ٢- أجريت بعض الدراسات السابقة على مؤسسات تعليمية ذات إشراف متعدد في حين أن الدراسة الحالية تجري على المؤسسة التعليمية الفلسطينية ذات الإشراف الحكومي.

٣- معظم الدراسات السابقة تناولت واقع الإشراف التربوي في المرحلة الابتدائية أما للدراسة الحالية فتناولت واقع الإشراف في المرحلة الثانوية.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحثان من الدراسات السابقة فيما يلي:

- ١- التعرف إلى واقع الإشراف التربوي ومشكلاته.
- ٢- بناء أداة للدراسة (الاستبانة).
- ٣- اختيار منهج الدراسة والأساليب الإحصائية المناسبة.
- ٤- تفسير نتائج الدراسة.

رابعاً: أوجه التميز في هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- ١- تناولت الدراسة المرحلة الثانوية.
- ٢- تناولت الدراسة مجالين جديدين هما: التكيف الوظيفي وحاجات الطلبة.

الإطار النظري

مفهوم الإشراف التربوي وتطوره:

لقد مر الإشراف التربوي بمراحل من التطور، قبل أن يصل إلى الصورة التي نجدها عليه في عصرنا الحاضر، حيث اتخذ مفهوماً جديداً يختلف كل الاختلاف عن تلك المفاهيم التي سادت فيما قبل، وللدارس لتاريخ الإشراف التربوي يجد أن فكرة الإشراف نشأت أول ما نشأت من الحاجة إلى زيادة المدارس والتعرف إلى المعلمين وطرائق التدريس التي يمارسونها، وقد أدت هذه النشأة إلى ظهور التفتيش وهو أقدم أنواع الإشراف التربوي نشأ مع تطور وظيفتي مدير المدرسة ومدير التعليم وتكليفهما

بمسؤوليات تفتيشية لمنكت إلى أوجه النشاط التعليمي ونتائج التعليم (الخطيب، ١٩٩٦: ٢٤٥).

ويلاحظ أن هذا النوع قد اتمم بالديكتاتورية وللتسلطية، وارتبط بالجبر والإكراه، إذ كان الهدف منه اتباع قوانين التعليم من قبل المعلمين تحت إشراف المفتش أو مدير المدرسة فالرغبة في تحسين أداء المعلم نغعت بعض المشرفين إلى إجبار المعلمين على تنفيذ أوامره باعتبار أن هذا الأسلوب سيؤدي إلى تطوير التعليم والمعلمين (نشوان، ١٩٩٢: ٢٢٠).

ولما تطورت المعرفة وأدوات التربية، أصبح التفتيش فكرة غير مقبولة فظهور القيادة التربوية والمشاركة والحرية التي نتجت عن تطور العلوم السلوكية وتقدم البحوث السيكولوجية والتربوية، أدى إلى تطور العادات والقيم الاجتماعية، وانتشار أفكار الحرية والكرامة الإنسانية والديمقراطية، مما ساعد على التصدي لقيم التفتيش ولأساليبه ومبادئه والتخلي عنها (عس: ١٩٨٤، ١٠٠).

ومن ثم حدث تطور في فلسفة الإشراف التربوي وأصبح يركز على إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين المشرف والمعلمين من أجل إثارة دافعيتهم نحو العمل، وأصبح ينظر إلى المعلم حسب حاجاته وقدراته وصار الإشراف يهدف إلى تحسين عمل المعلم وأدائه ومساعدته في تنمية نفسه، وحل مشاكله ويؤكد على التعاون بين الموجه التربوي وبين المعلم في إطار من الاحترام والعلاقات الإنسانية السليمة. (الطعاني: ٢٠٠٥، ٣٣).

فكان هذا الاتجاه بداية للإشراف للديموقراطي الحديث (نشوان، ١٩٩٢: ٢٢٤ - ٢٢٥) الذي يقوم على التعاون بين المشرف والمعلم على اعتبار أن المعلم إنسان قادر على الابتكار والإبداع والبحث والتجريب والاستقصاء ويتحمل المسؤولية في توجيه التعليم

المجلد الخامس عشر ١٩٧٠

وتحديد سياسته وحل مشكلاته، وتبين "الخطيب" (١٩٩٦: ٢٤٦) أن الإشراف بالمفهوم الديمقراطي يوجه فيه الاهتمام نحو المعلم في إشراكه في مناقشة وتحديد الأهداف والخطط وطرق ووسائل تحسين التعليم وتنمية قوى للتوجيه الذاتي له وبهذا يصبح المشرف ناصحاً مرشداً ومتعاوناً مع المعلم ومساعداً له

تطور الإشراف التربوي في محافظات غزة:

للتحدث عن تطور الإشراف التربوي في محافظات غزة لم يعثر الباحثان على مصادر مكتوبة عن تطوره، لذا قاما بإجراء مقابلات مع مسؤولين ومسؤولين تربويين، ومعلمين تابعين لوزارة التربية والتعليم وللتعليم تتعلق بتطور الإشراف التربوي التابع لوزارة التربية والتعليم، وكان أهم ما استخلصه الباحثان من هذه المقابلات أن الإشراف التربوي مر بالمراحل التالية:

مرحلة التفتيش (١٩٤٨-١٩٧٧):

يلاحظ في هذه المرحلة أن التفتيش كان قائماً على تصيد أخطاء المعلمين، وكانت وسيلته الزيارات الصفية المفاجئة، حيث كان يركز المفتش في زيارته للمعلم على مدى تمكنه من المادة العلمية، ومدى تحصيل التلاميذ، ولم يكن يجد حرجاً من مقاطعة المعلم أثناء عرضه للدرس، بل ربما يطلب من المعلم كراسة التحضير خلال الحصة وأمام التلاميذ مما يسبب له الحرج، وقد يطرح أسئلة على التلاميذ في موضوعات سبق شرحها وبناء على ذلك يقيم المعلم، وقد تتعدى الزيارة الصفية الحصة إلى حصتين مما كان يسبب لإرباكاً في الجدول المدرسي، وبعد الزيارة يجلس المشرف مع المعلم في غرفة المدير فيعرض على المعلم سلبياته دون أن يتعرض لأي إيجابيات، الأمر الذي جعل جميع المعلمين في هذه المرحلة يتخذون مواقف سلبية من المفتشين.

مرحلة التوجيه (١٩٧٨ - ١٩٩٤):

في هذه المرحلة تطور الإشراف من مفهوم التفتيش إلى التوجيه، وأصبح يركز على إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين الموجه والمعلمين، غير أن عجز الموجه التربوي عن فهم دوره الجديد نتيجة عدم تحديد مهام الموجه ووضوحها أدى إلى تذمر المعلمين من زيارة الموجه ورفضها، فالكثير من الموجهين كانوا يمارسون التوجيه بمفهوم التفتيش بمعنى أن التفتيش كان فقط في المسمى.

مرحلة الإشراف التربوي (١٩٩٥ - حتى الآن):

تعد هذه المرحلة بداية عهد جديد في الإشراف التربوي وذلك مع تسلم السلطة الوطنية الفلسطينية مهامها، حيث أنشأت وزارة التربية والتعليم جهازاً خاصاً للإشراف التربوي (الإدارة العامة للتدريب والإشراف التربوي) أقرت له عناية خاصة به، ومن هنا بدأ الإشراف ينحى منحاً جديداً، إذ أخذ يركز على تكوين علاقات إنسانية، وأصبح عملية تعاونية وشاملة تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها ضمن أهداف العملية التعليمية.

ويبتعد الإشراف في هذه المرحلة عن التسلط والنفوقية وتصيد الأخطاء، ليحل محلها الاحترام والثقة المتبادلة والاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، الأمر الذي يشجع على الابتكار والإبداع وتفجير الطاقات الكامنة لدى الفرد، ولم تعد الزيارة الصفية هي الأسلوب الوحيد لتقييم المعلم، بل تنوعت وتعددت مما أدى إلى تكوين مواقف إيجابية لدى الكثير من المعلمين تجاه الإشراف والمشرّف التربوي.

أهمية الإشراف التربوي والحاجة إليه:

لقد أدت الرغبة في تحسين عمليتي للتعليم والتعلم إلى زيادة الاهتمام بالإشراف التربوي خاصة بعد التوسع للكمي والكيفي في التعليم، فأصبحت الحاجة ماسة للإشراف التربوي وتمثل عوامل ضرورة الإشراف التربوي كما يحددها "الفنيش" (٢٠٠٠: ١٠-١١) في: التوسع في التعليم، التوسع في الخدمات التعليمية وتحسينها، الحاجة إلى نمو المعلمين المستمر ورفع مستوى الكفائية عندهم، وتتبع أهمية الإشراف التربوي للفعال الشامل من خلال وظائفه المتعددة ومنها: تطوير الأهداف والتطوير المهني للمعلمين، والتنسيق والرقابة والدافعية وحل المشكلات

ويتفق "بيراني" (١٩٩٧: ٢٣) مع "ويلز" إذ يرى أن وجود المشرفين أساس لمساعدة المعلمين في تحسين أدائهم وإثارة دافعيتهم نحو النمو المهني وتنفيذ تطوير المنهاج المدرسي، فهذا يسهم في تحسين تعلم التلاميذ ونيل ثقة المواطنين في المدرسة.

وترى "الخطيب" (١٩٩٦: ١٤٧) أن فترة الإعداد المسلكي للمعلم في معاهد إعداد المعلمين وكليات التربية لا تكفي لقيامه بواجبه على الوجه الأكمل، وأن المعلم بحاجة لمن يوجهه باستمرار لمواكبة التجديد والتطوير، فهو يحتاج لإرشاده بما يستجد في مجال التربية والتعليم وهذا يحتاج للإشراف التربوي المناسب، فضلاً عن أن المعلم المنقول لبيئة مدرسية جديدة أو المكلف بتدريس مواد جديدة بحاجة لمن يساعده لكي يتأقلم ويتكيف مع الوضع الجديد وبحاجة إلى توجيه لأهداف وأساليب جديدة في التدريس لينجح في عمله الجديد وفي اختيار ما هو مناسب ومفيد للمواقف التعليمية.

ويوضح "عطاري" (١٩٩٣: ٧ - ٩) أن المعلم في حاجة إلى تطوير مهني مستمر فتجد مصادر المعرفة التي يستقي منها المعلمون محتوى وأساليب التعليم

وتعرضها للتنوع والتوسع على الدوام، كل هذا يبين لنا أهمية الإشراف والحاجة إليه فضلاً عن العوامل التي يواجهها المعلمون والتي تثبط الهممة وتشل فاعلية المدرس والواجبات الهائلة التي يطالب بها، كل تلك الظروف تؤكد الحاجة إلى الإشراف التربوي.

أهداف الإشراف التربوي:

اتفق معظم الباحثين في حقل الإشراف التربوي على أن الهدف العام للإشراف هو: تحسين عمليتي التعليم والتعلم، بما يخدم النمو المتكامل للتلاميذ من جميع الجوانب حتى يكونوا أفراداً منتجين قادرين على التكيف في المجتمع، وبين مرسى (٢٠٠١: ٢٦١) أن هناك أربعة أهداف شاملة للإشراف التربوي تتمثل في:

- تحسين العملية التربوية من خلال القيادة المهنية لكل من نظار المدارس ومعلميها.

- تقويم عمل المؤسسات التربوية وتقديم المقترحات للبناء لتحسينها.

- تطوير النمو المهني للمعلمين وتحسين مستوى أدائهم وطرأق تدريسيهم.

- العمل على حسن توجيه الإمكانيات البشرية والمادية وحسن استخدامها.

لما طافش (٢٠٠٤: ٩٢-٩٨) و(عطوي، ٢٠٠٢: ٢٣٢-٢٣٤) فحددا أهداف

الإشراف التربوي فيما يلي: توضيح أهداف التربية، بناء المناهج وتطويرها، تحسين أداء المعلمين، تقويم أداء المعلمين والمتعلمين، دراسة أوضاع التلاميذ ومشكلاتهم، توثيق العلاقات الإنسانية في المجتمع التربوي، تغيير طاقات المعلمين واكتشاف مواهبهم، توفير الأمن الوظيفي للمعلمين، توثيق علاقة المدرسة بالبيئة.

ويري الباحثان أن أهداف الإشراف التربوي تتمثل في تطوير النمو المهني

للمعلم، وتحسين عمليتي التعليم والتعلم.

أنواع الإشراف التربوي:

لقد تعددت صور الإشراف التربوي وأشكاله، ومرد ذلك تنوع وظائف الإشراف التربوي وتعدد أهدافه، فيري "الدويك" (١٩٩٨: ١٢١-١٩٣) أن هناك أربعة أنواع من الإشراف تتمثل في الإشراف التصحيحي والإشراف للوقائي، والإشراف البنائي والإشراف الإبداعي، ويضيف "البديري" (٢٠٠١: ٢٧ - ٣٤) نوعان أخريان هما: الإشراف الديمقراطي والإشراف العلمي القيادي وتتفق معهما في ذلك الخطيب (١٩٩٦: ٢٤٥-٢٥٥)، ويذكر نشوان (٢٠٠٤: ١٨٨-١٩٥) ثلاث اتجاهات حديثة في الإشراف هي الإشراف التشاركي (التعاوني)، الإشراف بالأهداف، الإشراف الالكلينيكي (العلاجي).

أساليب الإشراف التربوي:

نالت الأساليب الإشرافية كثيراً من اهتمام الباحثين والقاتمين على الإشراف التربوي تمثيلاً مع ما طرأ على مفهومه وعملياته من تطورات فظهرت أساليب إشرافية عديدة ومتنوعة صنفها البزار المشار إليه في "الخطيب" (١٩٩٦: ٢٢٣-٢٢٤) إلى أساليب فردية وأساليب جماعية على النحو التالي:

- الأساليب الفردية وأهمها: زيارة المدرسة، وزيارة المعلم في الصف، المقابلة الفردية بعد زيارة الصف، للتزاور.

- الأساليب الجماعية وأهمها: المشغل التربوي، الاجتماع بهيئة التدريس، المؤتمر التربوي، الدروس التوضيحية، للجان التربوية، للدورات التدريبية، النشرات الإشرافية، القراءات الموجهة، الندوات، الحلقة الدراسية، وللتعاون مع المؤسسات التربوية.

أما 'كلج' و'بلنجتون' (Clegg & Billington، ١٩٩٤) فيرى كل منهما أن أهم الأساليب الإشرافية تتمثل في الزيارات الصفية والاجتماعات بالمعلمين ومناقشتهم والاجتماع بالتلاميذ ومناقشتهم، وفحص أعمال التلاميذ.

وقد حدد "عطوي" (٢٠٠١: ٢٧١) الأساليب الإشرافية بالزيارات الصفية، ودراسة أعمال التلاميذ التحريرية، الاختبارات، الدروس التطبيقية، للتعليم المصغر، الاجتماعات الفردية، الورش التدريبية، الزيارات المتبادلة بين المعلمين، للنشرات، البحث والتجريب، الندوات التدريبية.

فيما يختص بالأساليب الإشرافية المتبعة في فلسطين، فقد اعتمدت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية الأساليب الإشرافية التالية:

الزيارات الصفية، الاجتماعات بالمعلمين، الدروس التوضيحية، للنشرات التربوية، الدورات التدريبية، تبادل الزيارات بين المعلمين، للبحوث الإجرائية.

كفايات ومهارات المشرف التربوي في ضوء الحاجات المعاصرة:

أشار حمدان* (١٩٩٢: ٣٠ - ٣١) أنه يجب أن تتوافر في المشرف التربوي كي يكون قائداً بناءً في دوره هادفاً متمراً في سلوكه وتعامله مع أفراد رعيته من معلمين وعاملين وإداريين ثلاثة أنواع من الكفايات وهي:

أولاً: الكفايات الشخصية ومنها:

- القدرة على الاتصال والتخاطب مع الآخرين.
- القدرة على تطوير وتحسين أساليب التفاعل بين المعلمين وأفراد المجتمع المدرسي

- القدرة علي تحريك الهمم لدي تابعيه من معلمين وعاملين.
- القدرة اللغوية والقدرة علي التجديد والابتكار والقدرة علي القيادة وصناعة القرار.
- الذكاء العلم والخلق السوي.

ثانياً: الكفايات العامة ومنها:

- للقدرة علي تطوير علاقات إنسانية مع مختلف أفراد المجتمع المدرسي.
- للقدرة علي توفير بيئة تربوية خالية من التهديد والخوف.
- القدرة علي توفير المواد والوسائل والتسهيلات الضرورية والخدمات والخبرات الاستشارية البناءة

ثالثاً: الكفايات المهنية ومن أهمها:

- تحسين وتطوير أساليب التدريس لدى المعلمين بما يتفق مع خصائصهم الشخصية ومعطيات الموقف التربوي.
- تخطيط وتطوير وتنفيذ دورات تدريبية.
- مساعدة أفراد المعلمين والإداريين في تحليل وتحديد أساليب وحاجات التعليم للتلاميذ.
- تشجيع وتطوير العلاقات البناءة بين المدرسة والمجتمع المحلي.
- تنظيم الأفراد وإدارتهم ومساعدتهم في أعمال تطويرهم الوظيفي.

كما بين نشوان (٢٠٠٤ : ٢٤١)، والطعاني (٢٠٠٥ : ٤٥) إلى أن الكفايات التي يجب أن يمتلكها للمشرف التربوي هي: كفايات شخصية، كفايات فنية، كفايات إنسانية، كفايات إداركية.

وترى "الخطيب" (١٩٩٦: ١٣٥ - ١٣٦) ويتفق معها "الحبيب" (١٩٩٦: ٥٠ - ٥١) أن مهارات المشرف التربوي تتمثل في ست مهارات هي:

الحساسية، والمهارات التحليلية، ومهارات الاتصال، ومهارات العلاقات الإنسانية، والمسؤولية الاجتماعية، وخبير في للتدريس والمناهج.

حيث أن هذه الكفايات كثيرة ومتنوعة لا يمكن حصرها ويرى الباحثان أن أهم هذه الكفايات: القدرة علي التأثير في الآخرين مع التحلي بالأخلاق الحميدة والقوة للحسنة والتصرف بحكمة وحزم مع الاحتفاظ بالاتزان الانفعالي وضبط النفس في المواقف المختلفة، إضافة إلي قدرته علي التخطيط والابتكار والتجديد ومتابعة كل جديد في مجال تخصصه وأن يكون خبيراً في التدريس وملماً بالمناهج الدراسية وأهدافها وأساليب تدريسيها.

أدوار ومهام المشرف التربوي:

لقد أدى تطور مفهوم الإشراف التربوي الحديث إلي تعدد مهام المشرف التربوي وتنوعها فبعد أن كان مقتصرأ علي مساعدة المعلم لتطوير أساليبه ووسائله في غرفة الصف أصبح تطويراً للموقف التعليمي للتعلمي بجميع جوانبه وعناصره وهذا لا يمكن تحقيقه من خلال مهمة واحدة بل من خلال عدة مهام لذا تنوعت وتعددت مهام الإشراف التربوي، وقد أجمل (الدويك، ١٩٩٨: ٤٨ وللخطيب، ٢٠١: ١٩٩٦) هذه المهام فيما يلي:

تطوير المنهاج، وتنظيم الموقف التعليمي للتعلمي، واختيار المعلمين، وتوفير التسهيلات التعليمية وإعداد المواد التعليمية وتنظيم الدورات للمعلمين وتهيئة المعلمين الجدد

وإعدادهم لعملهم والإقادة من خبرات البيئة في عملية التعليم والتعلم وتطوير العلاقات العامة الجيدة وتقويم العملية التعليمية بشكل مستمر.

ويجمل' إبراهيم " (٢٠٠١: ٣٧-٥١) مهام الإشراف التربوي فيما يلي:

تطوير المنهاج، الإشراف علي الموقف التعليمي التعليمي وتنظيمه، الإشراف علي النمو المهني للمعلمين، الإشراف علي طرق التعليم وأساليبه، الاهتمام بالمعلم المبتدئ في التدريس، تقويم العملية التعليمية.

أما "ستارت" Starratt " (١٩٩٢: ٧٧-٨٦) فقد نحا منحى إنسانياً في تحديده للمهام الإشرافية ركز علي مهمات خلق الثقة وبناء الجماعة والعمل مع المعلمين لتطوير البرامج وتطوير المناهج والعمل لبناء ثقة مهنية.

وذكر (Oliva، ١٩٩٣: ٢٠) أن مهام المشرف التربوي: منسق، مستشار، قائد مجموعة، مقوم.

أما " وزارة التربية والتعليم الفلسطينية " (١٩٩٨: ٣-٢) فقد حددت عمل المشرف التربوي في المجالات التالية: الإشراف التخصصي، النمو المهني للمديرين والمعلمين، تحسين عمليات القياس والتقويم التربوي، البحث والدراسات، رعاية شؤون الطلبة ذوي الحاجات الخاصة، إضافة إلي الإشراف العام.

الطريقة والإجراءات:

أولاً- منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم التعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

ثانياً - المجتمع الأصلي للدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة من جميع المشرفين للتربويين ومعلمي المرحلة الثانوية في محافظة غزة والبالغ عددهم (١١٥) مشرف ومشرفة و(٢٦٤٥) معلم ومعلمة للعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨.

ثالثاً- عينة الدراسة:

١- العينة الاستطلاعية للدراسة:

تكونت من (٥٠) فرداً من أفراد عينة الدراسة بمحافظات غزة للعام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية ليتم تقنين أدوات الدراسة عليهم من خلال الصدق والثبات بالطرق المناسبة.

- العينة الأصلية للدراسة:

تكونت عينة الدراسة الأصلية من أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٩٠) مشرفاً ومشرفة و (٢٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظات غزة للعام ٢٠٠٧-٢٠٠٨. والجدول التالي توضح عينة الدراسة حسب الوظيفة، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة:

جدول (١)

يوضح عينة الدراسة حسب الوظيفة

المجموع	الوظيفة		الجنس
	معلم	مشرف	
٢٨٨	٢١٢	٧٦	ذكر
١٠٢	٨٨	١٤	أنثى
٣٩٠	٣٠٠	٩٠	المجموع

جدول (٢)

يوضح عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المجموع	الوظيفة		المؤهل
	معلم	مشرف	
٢١	٤	٠	دبلوم
١٦٥	١٤٣	٨	بكالوريوس
١٢٨	٩٥	٧٠	بكالوريوس + تربية
٧٦	٥٨	١٢	ماجستير
٣٩٠	٣٠٠	٩٠	المجموع

جدول (٣)

يوضح عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

المجموع	الوظيفة		الخبرة
	معلم	مشرف	
١١٧	٦٥	٥٢	أقل من ٥ سنوات
١٠٠	٧١	٢٩	من ٥-١٠ سنوات
١٧٣	١٦٤	٩	أكثر من ١٠ سنوات
٣٩٠	٣٠٠	٩٠	

رابعاً: الأدوات المستخدمة في الدراسة:

استخدم الباحثان استبانة للتعرف إلى واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظات غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

وصف الاستبيان:

يتضمن الاستبيان (٥٣) بنداً لمعرفة واقع الإشراف التربوي في المرحلة الثانوية بمحافظة غزة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، موزعة على ستة مجالات على النحو التالي: طرق وأساليب التدريس / المنهاج / التقويم / حاجات التلاميذ / التكيف الوظيفي / العلاقات الإنسانية.

تصحيح المقياس:

يتم تصحيح المقياس وفقاً لخمس مستويات وتتراوح الدرجة على كل عبارة ما بين خمس درجات ودرجة واحدة كالتالي: - قليلة جداً (درجة واحدة). وقليلة (درجتان). متوسطة (ثلاث درجات)، وكبيرة (أربع درجات)، وكبيرة جداً (خمس درجات).

الخصائص السيكومترية للمقياس:

صدق الاستبانة:

أولاً: صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على عشرة محكمين من أساتذة مختصين في مجال التربية، ومن يعملون في الجامعات الفلسطينية في محافظة غزة وبعض المشرفين التربويين ذوي الكفاءة التربوية، حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة الاستبانة لهذه الدراسة.

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) فرداً من أفراد عينة الدراسة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، وكذلك تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتراوحت معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة ما بين (٠,٣٥٩) و(٠,٨٦٨) وهي دالة إحصائياً عند (٠,٠٥، ٠,٠١)، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق.

وللتحقق من الصدق البنائي للمجالات قام الباحثان بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والمجالات الأخرى، وكذلك كل مجال بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

يوضح معاملات ارتباط كل مجال من مجالات الاستبانة مع الدرجة الكلية

المجموع	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	للساس
المجموع	١,٠٠٠					
المجال الأول: طرقيق وأساليب التدريس	٠,٨٩٩	١				
المجال الثاني: المنهاج	٠,٨٦٩	٠,٧٥١	١			
المجال الثالث: التقويم	٠,٩٢٣	٠,٧٩١	٠,٨١٩	١		
المجال الرابع: حلجيات التلاميذ	٠,٩٥٢	٠,٨٤١	٠,٧٩٥	٠,٨٨٨	١	
المجال الخامس: التكيف الوظيفي	٠,٩٢٥	٠,٧٨٨	٠,٧١١	٠,٨٠٠	٠,٨٨٢	١
المجال السادس: العلاقات الإنسانية	٠,٨٥٥	٠,٧١٠	٠,٦٧٦	٠,٧١٠	٠,٧٤٤	٠,٨٠٢

ر الجدولية عند درجة حرية (٤٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) $٠,٣٥٤ -$

ر الجدولية عند درجة حرية (٤٨) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) $٠,٢٧٣ -$

تم إيجاد معامل الثبات بطريقتي التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

١- طريقة التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات الاستبانة بطريقة التجزئة النصفية حيث احتسبت درجة النصف الأول للاستبانة وكذلك درجة النصف الثاني من الدرجات وذلك بحساب معامل الارتباط بين النصفين، ثم جرى تعديل الطول باستخدام معادلة جتمان فكانت معاملات الثبات بطريقة التجزئة النصفية قبل التعديل (٠,٩٤٠) وأن معامل الثبات بعد التعديل (٠,٩٤٣)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات نطمئن الباحثة إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

٢- طريقة ألفا كرونباخ:

استخدم الباحثان طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصلت على قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٨٤) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات نطمئن الباحثان إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

للتحقق من صحة الفروض استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة جتمان، ومعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات أدوات الدراسة وصدقها، معامل الارتباط بيرسون، لل تكرارات والنسب المئوية، أسلوب (T. test independent sample) لعينتين مستقلتين، اختبار تحليل للتباين الأحادي.

نتائج الدراسة وتفسيرها: الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: " ما المهام الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين؟". وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجدول (٥) يوضح ذلك:

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٣) والتي نصت على ' يحتثي على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٧,٦٧ %).

-الفقرة (٦) والتي نصت على ' يرشديني إلى الأنشطة التعليمية التي تشبع ميول وحاجات التلاميذ " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٦٩,٠٧ %).

يعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة المشرف وثقافته الإشرافية التي تؤمن بأن تثبيت المعلومات لا يتم إلا من خلال ربطها بالواقع، أو استحضار مواقف علمية حيائية للمعلومة العلمية، إضافة إلى فلسفة ربط للتعليم بالحركة وتحويل للنظريات إلى تطبيقات علمية هي الأنجح في فلسفة الإشراف التربوي.

وكانت الفقرة السادسة التي تنص على أن المشرفين يرشدون المعلمين إلى الأنشطة التعليمية التي تشبع ميول وحاجات التلاميذ قد احتلت المرتبة الثانية، وهذا راجع في نظر الباحثان إلى أن الربط بين المتعلم وحاجات المتعلمين وميولهم شرط رئيسي في نجاح العملية التربوية وضمان للزيادة فاعلية المتعلمين وشعورهم بأهمية المعلومة المقدمة لهم ومن ثم يحرصون عليها ويزداد اهتمامهم بها.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (١) والتي نصت على ' يطلعني على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٥,٩٣ %).

- الفقرة (٥) والتي نصت على " يطلعني على نظريات التعليم والتعلم وناقشني بفعاليتها " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٨٠,٦٠%).

ويعزو الباحثان حصول الفرقتين الأولى والخامسة على أدنى نسبة إلى أن بعض المشرفين لا يواكبون التطورات التربوية ولا يعرفون الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس إضافة إلى عدم قناعة بعض المشرفين بتطبيق الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس بسبب ضيق وقت المعلمين وطول المنهاج والكثافة الصفية العالية علماً بأن ضيق وقت المعلمين يحول دون مناقشة المشرفين لهم في نظريات التعليم والتعلم:

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى ففرتين في هذا المجال كلتا:

-الفقرة (٤) والتي نصت على " يشاركني في الدورات للتربوية المتعلقة بالمنهاج وطرائق تدريسه " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٦,٣٣%).

-الفقرة (٨) والتي نصت على " يزودني بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج. " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٧٣,٠٠%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى قناعة المشرفين والمعلمين بالدورات التربوية لما لها من فوائد كثيرة على المستويين العلمي والتربوي إضافة إلى المستوى الاجتماعي والإنساني من حيث بناء العلاقات الإنسانية والاجتماعية التي تنقل من حدة الجفوة بين المشرف والمعلم.

أما فيما يتعلق بالفقرة الثانية التي تنص على " يزودني بمعلومات عما يتم من تعديل المنهاج " فقد احتلت المرتبة الثانية، وهذا راجع في نظر الباحثان إلى أهمية المنهاج واستمرارية متابعته وسرعة إطلاع المعلمين بالمتغيرات الحادثة فيه، لأن عملية شرح المعلمين تتوقف على معرفة كل المتغيرات أو التجديدات فيه، فبناء الخطة وتوزيع المقررات ووضع الامتحانات لن يتم إلا من خلال معرفة التعديلات في المناهج.

وأن أدنى ففرتين في هذا المجال كلتا:

- الفقرة (٣) والتي نصت على " يزودني ببعض المنشورات التي تعالج جوانب القصور في المحتوى الدراسي للمنهاج. " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٤,٣٣%).

- الفقرة (٥) والتي نصت على " يحتثي على إجراء الدراسات والبحوث التربوية في مجال المنهاج " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦٢,٦٧%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى عدم قناعة بعض المشرفين بأن من مهامهم تكليف المعلمين بإجراء دراسات وأبحاث تربوية، وعدم تخصيص أية دورة تدريبية للمعلمين لتعريفهم بكيفية إجراء الأبحاث والدراسات، كثرة الأعباء الملقاة على المعلمين دون وجود وقت كافٍ لإجراء مثل هذه الأبحاث والدراسات.

ج) المجال الثالث: التقويم:

المجال (٧)

يبين التكرارات والمتوسطات والاحصاءات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث: التقويم (٣٠٠)

الترتيب	الاحصاء	المتوسط	مجموع التكرارات	كثيرة جدًا	كثيرة	متوسطة	قليلة	كثيرة جدًا	الفقرة
٢	٧٢,٤٠	١,٠٣٢	٣,٦٧٠	١١٠١	٧١	١٠٣	٩٣	٢٦	١١
١	٧٥,٢٠	٢,٩١٧	٣,٧٩٠	١١٢٨	٩١	١٤٦	٦٣	٢٠	١٠
٣	١٨,٦٠	١,١٤٧	٢,٤٤٠	١٠٢٩	٥٦	١٠١	٧٩	٤٤	٢٠
٧	٢٢,٦٧	١,١٣٩	٣,١١٤	٩٣٤	٣١	٨٧	٤٩	٥١	٣٢
٥	٢٤,٨٧	١,٠٤٩	٣,٢٤٣	٩٧٣	٣٩	٩٨	١٠٣	٤٩	١٩
٨	٢٦,٣٣	١,١٦٤	٣,١١٧	٩٢٥	٣٨	٧٩	٩٢	٢٢	٢٩
٤	١٨,٢٠	١,٠٨٣	٣,٤١٠	١٠٢٣	٤٨	١٠٦	٧٩	٥٥	١٢
٩	٥٨,٩٣	١,١٣٢	٢,٩٤٧	٨٨٦	٢٩	٦٤	١٠٢	٧٢	٣٣
٦	١٤,٣٣	١,١٢٣	٢,٧١٧	٩٦٥	٣٥	٩٨	٨٩	٥٢	٢٥

١- لا تشي حتى استخدام أساليب متنوعة في تقدير مستوى التلاميذ.

٢- يحكي عن استخدام أنواع التقويم (التفصيلي - الأثري - الففقي)

٣- لا يحدد مستوى التلاميذ.

٤- يحدد في أسئلة الاختبارات التي أعدها ويقومها.

٥- يحدد في غير نتائج الاختبارات ونتائجها.

٦- يحدد في نتائج التقويم في تحسين العملية التعليمية.

٧- يحدد في هذه الاختبارات التحصيلية وفق جدول هوامشها.

٨- يحدد في أهمية التقويم في تطوير العملية التعليمية.

٩- لا تشي حتى استخدام أساليب متنوعة في تحديد الأهداف الدراسية.

١٠- لا تشي حتى تحديد الأهداف الدراسية.

١١- لا تشي حتى تحديد الأهداف الدراسية.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٢) والتي نصت على " يحثي على استخدام أنواع التقويم (التشخيصي - البنائي - الختامي) في تقويم مستوى التلاميذ " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٥,٢٠%).

-الفقرة (١) والتي نصت على " يرشدي إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى التلاميذ " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٧٣,٤٠%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية التقويم في تحسين العملية التعليمية واعتماد المشرفين عليه في تقويم أداء المعلمين، وكذلك فإن التقويم عنصر رئيس في تقرير المشرف التربوي الذي يقوم من خلاله المعلم، وهناك قناعة لدى المشرفين بأن تنوع أساليب التقويم دليل واضح على نجاح المعلم، ومن ثم يكثر المعلمون من الدورات والملاحظات حول أساليب التقويم.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٦) والتي نصت على " يدريني على بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول المواصفات " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٢,٣٣%).

- الفقرة (٨) والتي نصت على " يزودني بأدوات تقويم تتناسب التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٥٨,٩٣%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى ضيق وقت المشرفين والمعلمين وضعف قدرات البعض منهم في بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات حيث أن معلمي تلك المرحلة لم يتلقوا

دورة تدريبية في هذا الموضوع وقلة خبرتهم في أدوات التقويم التي تناسب ذوي الحاجات الخاصة، مما يزيد من ذلك أن نظام الامتحانات وتعليماته في المدارس يشترط أن لا يزيد الامتحان عن صفحتين أو ثلاثة، في حين أن بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات قد يتطلب خمس أو ست صفحات.

د) المجال الرابع: حاجات التلاميذ:

الجدول (٨)

توضيح: التكرارات والمتوسطات والاحصائيات المعيارية والوزن النسبي لكل فئة من فئات المجال الرابع: حاجات التلاميذ - (٣٠٠٠)

الترتيب	الوزن النسبي	الاحصاء المعياري	المتوسط	مجموع الاستجابات	كثيرة جداً	كثيرة	متوسطة	قليلة جداً	الفرق
٤	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٥	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٦	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٧	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٨	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٩	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٠	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١١	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٢	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٣	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٤	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٥	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٦	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٧	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٨	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
١٩	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٠	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢١	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٢	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٣	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٤	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٥	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٦	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٧	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٨	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٢٩	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦
٣٠	٦٦,٧٣	٠,٩٥٦	٣,٣٣٧	١٠٠١	٣٥	٩٣	١١٩	٥٠	٦

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

إن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٣) والتي نصت على "يحثني على تشجيع التلاميذ للتعبير عن آرائهم واحترامها وتقبلها" حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٢,٢٠%).

-الفقرة (٩) والتي نصت على "يصرني بكيفية تنمية مهارة الاتصال والتواصل الصفي" فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٦٨,٤٧%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة المشرفين وقناعاتهم بأن الغاية المثلى من التعليم هي بناء شخصية الطالب وتمكينه من التعبير عن رأيه بحرية وتعويد على احترام الآخرين إضافة إلى حرصهم على بناء مهارات اجتماعية لدى الطلبة من خلال تعويدهم على حسن الإصغاء للآخرين عندما يتحدثون واكتساب مهارات التواصل مع الآخرين.

ولأن أولى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٢) والتي نصت على "يساعدني في إعداد أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ الموهوبين" فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٢,٠٠%).

- الفقرة (٧) والتي نصت على "يرشدني إلى أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة" حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦١,٤٠%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى ضيق وقت المعلمين وحرصهم على إنهاء المقررات الدراسية بسبب طول المنهاج وعدم وجود وقت كافٍ لإعداد أنشطة للموهوبين أو لذوي الحاجات الخاصة إضافة إلى نقص معرفة بعض المشرفين والمعلمين إلى أساليب التعامل مع تلك الفئة من التلاميذ واعتبار أن ذلك مسئولية المرشد التربوي.

د) المجال الرابع: حاجات التلاميذ:

المجال (أ)

بوضع التكرارات والمتوسطات والاحصاءات الموزنة والوزن النسبي لكل فترة بين فترات المجال الرابع حاجات التلاميذ: (ن=٣٠٠)

رقم	فترة	فترة كبيرة	فترة متوسطة	فترة صغيرة	كثيرة جداً	مجموع الإجابات	المتوسط	الاحصاء النسبي	الفترة النسبية
١	١	٥٠	١١٩	٩٣	٣٥	١٠٠١	٣,٣٣٧	٠,٩٥٦	١٦,٧٣
٢	٢١	١٥	١١٠	٧١	٣٣	٩٣٠	٣,١٠٠	١,٠٨٠	١٦,٠٠٠
٣	١٥	٩٤	٨٤	١١٧	٦٠	١,٠٨٣	٣,٩١٠	١,٠٥٠	٧٢,٢٠
٤	٧٢	٥٦	٨٣	١١٩	٧٨	٩٧٧	٣,٩٥٧	١,٠٧٨	٦٥,١٣
٥	٣٠	٤٤	١٠٨	٩٣	٣٥	٩٧٩	٣,٩٦٣	١,٠٦٠	٦٥,٢٧
٦	١٨٠	٥٧	١٠٠	٩٠	٣٥	٩٦٧	٣,٢٢٣	١,٠٧٣	٦٤,٤٧
٧	٢٨	٦٢	٩٦	٨٩	٣٥	٩٢١	٣,٠٧٠	١,١٠٠	٦١,٤٠
٨	١٤	٥٥	٧٣	١١٤	٤٤	١,٠١٩	٣,٣٩٧	١,٠٨٨	٦٧,٩٣
٩	١٢	٤٠	٩٧	١٢١	٣٥	١,٠٢٧	٣,٤٢٣	٠,٩٩٤	٦٨,٤٧

١- استمدت في كيفية تنمية القدرات والاحتياجات الإيجابية عند التلاميذ.
 ٢- استمدت في اتخاذ أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ في فصولهم.
 ٣- استمدت في تشجيع التلاميذ للتعبير عن أنفسهم وأهملهم وأهملهم.
 ٤- استمدت في وضع جدول وتكرارات حول مشكلات المحيط والتعلم.
 ٥- استمدت في تنمية تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.
 ٦- استمدت في تنمية القدرات الإبداعية والإبداع عند التلاميذ.
 ٧- استمدت في تشجيع التلاميذ مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.
 ٨- استمدت في تشجيع التلاميذ مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.
 ٩- استمدت في تشجيع التلاميذ مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (١) والتي نصت على " يشجيني على الانتماء لمهنة التدريس " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٧٤,٥٣%).

-الفقرة (٥) والتي نصت على " يشجيني كمعلم مبتدئ على التأقلم مع الجو المدرسي " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٧٢,٠٧%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى الرسالة السامية التي يحملها المشرفون، وتشجيعهم للمعلمين على الانتماء لمهنة للتدريس، ودفعهم إلى التأقلم مع الجو المدرسي والتكيف معه، بحيث يتمكن المعلمون من الإبداع عند التكيف مع المهنة والجو المدرسي مهما كانت الإمكانيات قليلة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٩) والتي نصت على " يساعدني في تنمية مهاراتي في الاتصال مع المعلمين والتلاميذ والأهالي " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٦٨,٤٠%).

- الفقرة (٧) والتي نصت على " يساعدني في حل الخلافات مع الإدارة أو المعلمين أو التلاميذ " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦٨,٠٧%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى تركيز المشرفين على دورهم الفني أكثر من دورهم الإداري، أو تمكنهم من المهارات الفنية وعجزهم عن تفعيل العلاقات الإنسانية بين المعلمين والإدارة أو الطلاب اعتبار أن ذلك مسؤولية مدير المدرسة كونه مشرف مقيم.

و) المجال السادس: العلاقات الإنسانية:

الجدول (١٠)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال السادس "العلاقات الإنسانية".

(ن=٣٠٠)

م	الفقرة	قيمة جداً	قيمة	متوسطة	قيمة كبيرة	قيمة كبيرة جداً	مجموع التكرارات	متوسط التكرارات	انحراف المعياري	الوزن النسبي
١	بعض الناس لا يهتمون بالآخرين ولا يهتمون بهم.	١١	٢٣	٣٣	١١٠	١٢٣	١٢١١	٤,٠٣٧	١,٠٧٧	٨,٠٣٣
٢	بعض الناس لا يهتمون بالآخرين ولا يهتمون بهم.	٩	٣٤	٤٥	١١٩	٩٦	١١٥٦	٣,٨٥٣	١,٠٨٤	٧,٧٠٧
٣	بعض الناس لا يهتمون بالآخرين ولا يهتمون بهم.	٩	٢٠	٥٨	١٢٩	٨٤	١١٥٩	٣,٨٦٣	١,٠٩٤	٧,٧٠٧
٤	بعض الناس لا يهتمون بالآخرين ولا يهتمون بهم.	٨	٨	٥٣	١٢٠	١١٣	١٢٣٠	٤,٠٦٧	٠,٩٤٤	٨١,٣٣
٥	بعض الناس لا يهتمون بالآخرين ولا يهتمون بهم.	١٠	٢٧	٦٨	١٣٩	٩٤	١١١٣	٣,٧٠٧	١,٠٩٤	٧٤,١٣
٦	بعض الناس لا يهتمون بالآخرين ولا يهتمون بهم.	٩	٢٣	٦٢	١٢١	٨٥	١١٥٠	٣,٨٣٣	١,٠٣١	٧٦,٦٧
٧	بعض الناس لا يهتمون بالآخرين ولا يهتمون بهم.	١٢	٣٩	٦٧	١١٦	٧٤	١١٠٩	٣,٦٩٧	١,٠٧٥	٧٢,٦٣
٨	بعض الناس لا يهتمون بالآخرين ولا يهتمون بهم.	١٠	٢٣	٦٠	١٣٠	٧٧	١١٤١	٣,٨٠٣	١,٠١٤	٧٦,٠٧

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٤) والتي نصت على " يحافظ على علاقة طيبة معي رغم الاختلاف في وجهات النظر " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨١,٣٣%).

-الفقرة (١) والتي نصت على " يراعي البساطة وعدم التكلف في علاقاته ومعاملاته معي " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٠,٧٣%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى قناعة المشرفين بأن الاختلافات التربوية وتباين وجهات النظر ظاهرة صحية بين المشرف والمعلم، مما يدل على سعة أفق المشرفين وخبرتهم التعليمية الواسعة إضافة إلى واقعينهم وبساطتهم في التعامل مع المعلمين من واقع البيئة المشتركة بين المشرفين والمعلمين والمؤثرات الثقافية والاجتماعية والسياسية الموحدة.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٥) والتي نصت على " يعمل على تحسين علاقتي مع التلاميذ " فقد احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (٧٤,١٣%).

- الفقرة (٧) والتي نصت على " يساعدني في توثيق صلاتي بالمعلمين وبناء جو ودي معهم " حيث احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٣,٩٣%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى تركيز المشرفين على الناحية الفنية دون الإدارية أو أن ضيق وقت المشرفين وكثرة المعلمين الذين يشرفون عليهم لا تمكنهم من تحسين علاقات المعلمين بالتلاميذ أو ببعضهم البعض إضافة إلى حرص الإدارة المدرسية على

عدم إشراك المشرفين في القضايا الداخلية للمدرسين من باب حفظ أسرارها. ولإجمال النتائج المتعلقة بالمعلمين قام الباحثان بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبلة والجدول (١١) يوضح ذلك:

الجدول (١١)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من

مجالات الاستبلة (ن=٣٠٠)

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	مجموع الاستجابات	عدد الفقرات	المجال
٤	٦٧,٨٠	٦,٩٣٣	٣٠,٥١٠	٩١٥٣	٩	المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس
٢	٦٩,٢١	٧,٠٥١	٣١,١٤٣	٩٣٤٣	٩	المجال الثاني: المنهاج
٥	٦٦,٤٦	٧,٧٧٣	٢٩,٩٠٧	٨٩٧٢	٩	المجال الثالث: التقويم
٦	٦٥,٩٦	٧,٣٥٠	٢٩,٦٨٠	٨٩٠٤	٩	المجال الرابع: حاجات للتلاميذ
١	٧٠,٣٣	٨,٣٨٥	٣١,٦٤٧	٩٤٩٤	٩	المجال الخامس: التكيف الوظيفي
٣	٦٨,٥٨	٦,٦٧٤	٣٠,٨٦٠	٩٢٥٨	٨	المجال السادس: العلاقات الإنسانية
	٦٩,٣٤	٣٧,٣٣٤	١٨٣,٧٤٧	٥٥١٢٤	٥٣	الاستبلة ككل

يتضح من الجدول السابق أن المجال الخامس "التكيف الوظيفي" احتل المرتبة الأولى بوزن نسبي (٧٠,٣٣%)، يلي ذلك المجال الثاني "المنهاج" حيث احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٦٩,٢١%)، يلي ذلك المجال السادس "العلاقات الإنسانية" احتل المجال الخامس عشر.

المرتبة الثالثة بوزن النسبي (٦٨,٥٨%) تلي ذلك المجال الأول "طرائق وأساليب التدريس" احتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٦٧,٨٠%) تلي ذلك المجال الثالث "التقويم" احتل على المرتبة الخامسة بوزن نسبي (٦٦,٤٦%) ثم جاء المجال الرابع "حاجات التلاميذ" احتل المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٦٥,٩٦%).

ويفسر الباحثان ذلك بأن الأولويات بالنسبة للمشرفين تبدأ بالتكيف الوظيفي أولاً، لأن التكيف عنوان الإبداع، وبدلية الانتماء، فإذا كان التكيف موجوداً لدى المعلم تمكن من تحقيق الأهداف المطلوبة منه، ثم المنهاج باعتبار أن العلاقة بين المعلم والمنهاج وثيقة جداً، حيث يقوم المعلم بشرحه وإثرائه وحل تدريباته وبناء خطته بناء عليه والتقويم وحاجات التلاميذ في المرتبة الأخيرة لأن طبيعة المدارس الفلمطينية والكثافة الصفية العالية وضيق وقت المعلمين وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم تحول دون الاهتمام بحاجات التلاميذ بالقدر الكافي.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "ما المهام الإشرافية التي يقدمها المشرف التربوي للمعلمين في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المشرفين؟".

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان باستخدام التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية، والجنول (١٢) يوضح ذلك:

أ) المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس: الجدول (١٢)

يبين التكرارات والمتوسطات والاحصائيات الموزنة والوزن النسبي لكل طريقة من فقرات المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس.

(ن = ٩٠)

رقم	الطريقة	كثيرة جداً	كثيرة	متوسطة	قليلة	كثيرة جداً	الاحصائيات	المتوسط	الاحصائيات	الفرق
١	إنتاج المسند على أهم الاحصائيات المسندة في طرائق التدريس.	٦	٠	٢٥	٤٩	١٤	٢٤٣	٣,٨١١	٠,٧٧٢	٧١,١٢٣
٢	استخدام المسند على الإنترنت والإنتاج في سجل التدريس.	٠	٠	٢١	٤٩	٢٠	٣٥٩	٣,٩٨٩	٠,٦٧٩	٧٩,٧٨٨
٣	أخذ المسند على رزمة لخدمة التثنية بواقع الحياة	٠	٠	١١	٣٣	٤٩	٣٩٥	٤,٣٨٩	٠,٦٩٨	٨٧,٧٨٨
٤	أكثر المسند على توظيف خبرات جديدة في التدريس.	٠	٢	١٢	٥٢	٢٤	٣١٨	٤,٠٨٩	٠,٦٩٧	٨١,٧٨٨
٥	إنتاج المسند على تطبيقات الكمبيوتر والتعلم وإثرائه بتطبيقات.	٠	٤	٤٠	٣٤	١٢	٣٢٤	٣,٦٠٠	٠,٧٧٦	٧٢,٠٠٠
٦	أكثر المسند في الأنشطة التعليمية هي تتبع جدول وحلقات التلخيص.	٠	٤	٩	٥٥	٣٧	٣٩٥	٤,٠٥٩	٠,٧٢٥	٨١,١١١
٧	أصبح المسند عملية توظيف خبرات التدريس في تنمية التفكير الناقد لدى الطالب.	٢	٤	١٨	٤٣	٢٠	٣٤٨	٣,٨١٧	٠,٨٨٩	٧٢,٢٣٣
٨	أكثر المسند في تنمية مستعد الأمانة لخدمة لقاء عملية التدريس	٠	٢	١٤	٥٠	٢٤	٣٦١	٤,٠٦٧	٠,٧١٦	٨١,٢٣٣
٩	أخذ المسند على استخدام الأمانة لخدمة على تنمية وتوليد الأفكار.	٢	٠	١٠	٥٢	٢١	٣٧٠	٤,١١١	٠,٧٧١	٨٢,٢٣٣

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٣) والتي نصت على " لحث المعلم على ربط المادة التعليمية بواقع الحياة " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٧,٧٨%).

- الفقرة (٢) والتي نصت على " لحث المعلم على استخدام الأسئلة الحائثة على للتعق وتوليد الأفكار " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٢,٢٢%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية ربط العلم بواقع الحياة من باب تثبيت المعلومات وغرسها في ذاكرة الطلاب لمدة أطول وبصورة أعمق وهذه مسلمة يؤمن بها كل المشرفين، إضافة إلى تنوع الأسئلة وحث المعلمين على توظيف الأسئلة التي تحث على للتعق وتوليد الأفكار بما يتناسب مع منهاجنا الجديد، ويتلاءم مع التطور التكنولوجي هو ما يركز عليه المشرف.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (١) والتي نصت على " أطلع المعلم على أهم الاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٦,٢٢%).

- الفقرة (٥) والتي نصت على " أطلع المعلم على نظريات التعلم والتعليم وناقشه بفعاليتها " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٧٢,٠٠%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى ضيق وقت المشرفين والمعلمين، وعدم حصولهم على التأهيل التربوي ومن ثم قلة معرفتهم بالاتجاهات المعاصرة في طرائق التدريس وعدم مشاركتهم في ندوات ومؤتمرات تربوية ومتابعتهم أحدث المطويات التربوية والمجالات للعالمية المحكمة.

ب) المجال الثاني: المنهاج:

الجدول (١٣)

يبين التكرارات والمتوسطات والوسائط الحسابية لكل فقرة من فقرات المجال الثاني "المنهاج" (ن=١٠٠)

الترتيب	الفرق	الفرق القسبي	المتوسط	مجموع التكرارات	كثيرة جداً	كثيرة جداً	متوسطة	قليلة جداً	كثيرة جداً	الفرق
٥	٨٤,٠٠	٠,٧٨٢	٤,٢٠٠	٣٧٨	٣٤	٤٤	٨	٤	٠	١. أضعف فهم على استخدام مستلزمات عدة دون الإحاطة على كافة الجوانب المعرفية وحدود.
٤	٨٤,٢٢	٠,٧٢٧	٤,٢١١	٣٧٩	٣٣	٤٥	١٠	٧	٠	٢. إنبات المعدل في التقليل على المشكلات والقصورات المتوقعة بتطبيق المنهاج.
٨	٧٧,١١	٠,٧٨٧	٣,٨٥٦	٣٤٧	٢٠	٣٩	٢٩	٢	٠	٣. إنبات المعدل يرفض التغيرات التي تطرحها جوانب القصورات ليس المقصود في التكرار ليس المنهاج.
٢	٨٤,٤٤	٠,٥٥٧	٤,٣٢٢	٣٨٩	٣٣	٥٣	٤	٠	٠	٤. إنبات المعدل في التغيرات في التغيرات المتوقعة بتطبيق وطرق تدريس.
٩	٧٨,٢٣	٠,٧٤٨	٣,٤١١	٣٠٧	٤	٣٧	٤٣	٤	٧	٥. إنبات المعدل على إجراء الدراسات والبحوث الأولية في مجال المنهاج.
٧	٧٧,٥٦	٠,٧٤٧	٣,٨٧٨	٣٤٩	١٨	٤٥	٢٥	٢	٠	٦. إنبات المعدل من ورش عمل لتقييم المنهاج من أجل تطويره.
٦	٨١,٧٨	٠,٧٥٩	٤,٠٨٩	٣١٨	٢١	٥٠	١٠	٤	٠	٧. إنبات المعدل في تحسين مستوى معرفة في مادة تخصصه.
١	٨٧,٧٨	٠,٧٨٩	٤,٣٨٩	٣٩٥	٤١	٣٧	٥	٢	٢	٨. إنبات المعدل يشارك معاً في تطوير المنهاج.
٣	٨٤,٨٩	٠,٧٦٩	٤,٢٤٤	٣٨٧	٣٤	٤٨	٦	٠	٢	٩. إنبات المعدل في إنبات القادة بالمنهاج التي يريها.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٨) والتي نصت على " أزود المعلم بمعلومات عما يتم من تعديل على المنهاج " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٧,٧٨%).

-الفقرة (٤) والتي نصت على " أشرك المعلم في الدورات التدريبية المتعلقة بالمنهاج وطرائق تدريسه " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٦,٤٤%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن المنهاج والدورات التدريبية من أهم أولويات المشرف بحيث يتناولها في كل زيارة إشرافية، ويعرض فيها للمعلم ما تم تعديله في المنهاج أو ما يمكن شرحه وتوضيحه في الدورات التدريبية.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٣) والتي نصت على " أزود المعلم ببعض النشرات التي تعالج جوانب القصور في المحتوى الدراسي للمنهاج " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٧,١١%).

- الفقرة (٥) والتي نصت على " أحث المعلم على إجراء الدراسات والبحوث التربوية في مجال المنهاج " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٦٨,٢٢%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة الإمكانيات المادية التي تحول دون إصدار نشرات أو مطويات تربوية تعالج جوانب القصور في المحتوى الدراسي للمنهاج إضافة إلى اعتبار ذلك مهمة وزارية وليست خاصة بالمشرفين التربويين، أو استصدار هذه النشرات يحتاج إلى موافقة من الوزارة الأمر الذي لا يشجع المشرفين على ذلك، وكذلك فإن ضيق وقت المشرفين والمعلمين وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم وضعف المهارات البحثية لديهم، يؤدي إلى عدم حث المشرفين للمعلمين لإجراء دراسات وأبحاث تربوية في تطوير المناهج.

ج) المجال الثالث: التقويم:

الجدول (١٤)

يبين التكرارات والمتوسطات والأحالات المعيارية والوزن النسبي لكل فقرة من فقرات المجال الثالث: التقويم (١-٩)

الترتيب	الوصف الفرعي	الوزن النسبي	المتوسط	مجموع الاستجابات	كثيرة جدا	كثيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا	التعليق
١	٨٨,٠٠	٠,٦٨٤	٤,٤٠٠	٣٩٦	٤٤	٤٠	٤	٢	٠	١- أتت نتيجة إلى استخدام أسلوب مقترعة في تقويم مستوى الاندماج.
٢	٨٧,٥٦	٠,٦٨٠	٤,٣٧٨	٣٩٤	٤٢	٤٧	٤	٢	٠	٢- أتت نتيجة على استخدام أنواع التقويم (التقويم - فريقي - التحصيلي) في تقويم مستوى الاندماج.
٣	٨٤,٢٢	٠,٧٥٧	٤,٣٦١	٣٧٩	٣٥	٤١	١٢	٧	٠	٣- التكرار لسطح في أسئلة الاختبارات التي أعدتها ولقمتها.
٤	٨٤,٢٢	٠,٧٥٧	٤,٣٦١	٣٧٩	٣٥	٤١	١٢	٧	٠	٤- التكرار لسطح في تحديد النتائج الاختبارات وتحليلها.
٥	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	٥- أتت نتيجة لاختلاف من نتائج التقويم في تحسين المستوى التعليمية.
٦	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	٦- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
٧	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	٧- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
٨	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	٨- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
٩	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	٩- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٠	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٠- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١١	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١١- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٢	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٢- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٣	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٣- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٤	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٤- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٥	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٥- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٦	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٦- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٧	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٧- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٨	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٨- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
١٩	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	١٩- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.
٢٠	٨٣,٤٤	٠,٦٨٤	٤,١٢٢	٣٧١	٣٥	٥٣	١٠	٢	٠	٢٠- أتت نتيجة على بناء الاختبارات التعليمية وفق جدول هوامش.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (٢) والتي نصت على " ألحث المعلم على استخدام أنواع التقويم (التشخيصي - البنائي - الختامي) في تقويم مستوى للتلاميذ. " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٨,٠٠%).

-الفقرة (١) والتي نصت على " أرشد للمعلم إلى استخدام أساليب متنوعة في تقويم مستوى للتلاميذ " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٧,٥٦%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أهمية التقويم بأنواعه وأساليبه المتنوعة في تقويم أداء المعلمين، وبخاصة أن عنصر التقويم بند رئيسي في تقرير المشرف للمعلم علماً بأن نهضة تربوية وتركيزاً على التقويم في محافظات غزة من خلال تطبيق الاختبارات الوطنية الموحدة وإعداد النشرت التربوية التي تتناول موضوع التقويم من حيث أنواعه وأساليبه.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٦) والتي نصت على " أدرب المعلم على بناء الاختبارات التحصيلية وفق جدول للمواصفات " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٧,١١%).

- الفقرة (٨) والتي نصت على " أزود المعلم بأدوات تقويم تتناسب للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٧١,٣٣%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى عدة عوامل أهمها:

ضعف مهارات بعض المعلمين والمشرفين في بناء جدول المواصفات وقلة الإمكانيات التي تسمح ببناء الاختبارات وفق جدول المواصفات وكذلك عدم التمكن من أدوات التقويم الخاصة بذوي الحاجات الخاصة.

(د) المجال الرابع: حاجات التلاميذ:

الجدول (١٥)

يوضح التكرارات والنسب المئوية والاحصاءات الإجمالية عند التلاميذ:

رقم	الفرقة	الاحصاء الموزني	النسبة المئوية	مجموع الاتجاهات	كثيرة جدا	كثيرة	متوسطة	قليلة	كثيرة جدا	ملاحظة
١	٨١,٧٨	٠,٦٦٤	٤,٠٨٩	٣٦٨	٢٤	٥٠	١٦	٠	٠	رشدت المتد في كيفية تنمية اتجاهات والاحتياجات الإيجابية عند التلاميذ.
٢	٧٦,٨٩	٠,٧٠٢	٣,٨٤٤	٣٤٦	١٤	٥٠	٢٤	٧	٠	أبعد المتد في إعداد أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ الموزنون.
٣	٨٤,٤٤	٠,٦١٧	٤,٢٢٢	٣٨٠	٣٠	٥٢	٦	٢	٠	أثبت المتد على يتبع التلاميذ المتدبر من أرقام وأسماء وتعليقها
٤	٧٩,٣٣	٠,٧٥٦	٣,٩٦٧	٣٥٧	٢٢	٤٥	٢١	٢	٠	أشاد المتد في وضع خطة ومقررات حلول مشكلات التلاميذ والتقدم العلمي.
٥	٨٠,٢٢	٠,٦٧٩	٤,٠١١	٣٦١	١٩	٥٥	١٤	٢	٠	رشد المتد في كيفية تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.
٦	٨٠,٣٢	٠,٦٩٥	٤,٠١١	٣٦١	٢٢	٤٧	٢١	٠	٠	أثراء المتد بدورات تنمية مهارات الإبداع والاحتفاء عند التلاميذ.
٧	٧٥,١١	٠,٨٢٥	٣,٧٥٦	٣٣٨	١٨	٣٦	٣٢	٤	٠	أثراء المتد في أسلوب التفكير مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة.
٨	٨١,٥٩	٠,٧٦٨	٤,٠٧٨	٣٦٧	٢٦	٤٩	١١	٤	٠	أثبت المتد على عرض أفكار قيمة لوقت لدى التلاميذ.
٩	٨١,٣٣	٠,٦٥٠	٤,٠١٧	٣٦١	٢٠	٥٨	١٠	٢	٠	أشاد المتد بكيفية تنمية مهارات الاتصال والتواصل العلمي.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فئتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٣) والتي نصت على " لحث المعلم على تشجيع التلاميذ للتعبير عن آرائهم واحترامها وتقبلها " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٤,٤٤ %).

- الفقرة (١) والتي نصت على " أساعد المعلم في كيفية تنمية العادات والاتجاهات الإيجابية عند التلاميذ " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨١,٧٨ %)

ويعزو الباحثان ذلك إلى إيمان المشرفين بأن رسالة التعليم والإشراف هي بناء شخصية الطالب وتمكّنه من التعبير عن رأيه بحرية وطلاقة وتعوده على الإصغاء للآخرين واحترام آرائهم وتقديرها، وكذلك إن رسالة الإشراف تتمحور في محورة العملية التربوية حول الطالب وحث المعلم على تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب.

وأن أدنى فئتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٢) والتي نصت على " أساعد المعلم في إعداد أنشطة تعليمية خاصة بالتلاميذ الموهوبين " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٦,٨٩ %).

- الفقرة (٧) والتي نصت على " أرشد المعلم إلى أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٧٥,١١ %).

ويعزو الباحثان ذلك إلى قلة وقت المشرفين والمعلمين وكثرة الكثافة الصفية العالية، وضعف الكفايات التربوية لدى بعض المعلمين في بناء أنشطة للتلاميذ الموهوبين وذوي الحاجات الخاصة.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (١) والتي نصت على " أشجع المعلم على الانتماء لمهنة التدريس " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٨٦,٨٩%).

-الفقرة (٥) والتي نصت على " أشجع المعلم المبتدئ على التأقلم مع الجو المدرسي " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٦,٠٠ %)

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن غرس الانتماء لمهنة التدريس أساس لبقية الكفايات أو الصفات لدى المعلمين إضافة لتشجيع المستمر من المشرف للمعلم على التأقلم والتكيف مع الجو المدرسي باعتباره أساساً للنجاح وعوناً للإبداع.

وإن أنقى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٨) والتي نصت على " أتيح للمعلم الفرصة حينما أمكن للتقدم الوظيفي وتحمل المسؤولية " فقد احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٧٦,٤٤%).

- الفقرة (٤) والتي نصت على " أوعي المعلم بالأنظمة والقوانين المعمول بها في وزارة التربية والتعليم " حيث احتلت المرتبة التاسعة بوزن نسبي قدره (٧٦,٠٠%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى ضيق وقت المشرفين وكثرة الأعباء الملقاة على عاتقهم جعلهم يركزون على الجوانب الفنية لا الإدارية، إضافة إلى اعتمادهم على مدير المدرسة مونه مشرف مقيم وأكثر التساقاً بالمعلمين.

(و) المجال السادس: العلاقات الإنسانية:

الجدول (١٧)

بين التكرارات والمقومات والمعارف والمؤثرات النسبية لكل فقرة من فقرات المجال السادس "العلاقات الإنسانية" - (٢٠٠٩)

الترتيب	الرقم النسبي	الاحصاء المعاري	المتوسط	مجموع الاستجابات	كثيرة جدا	كثيرة	متوسطة	قليلة	كثيرة جدا	النتيجة
١	٩٠,٨٩	٠,٦٥٦	٤,٥٤٤	٤٠٩	٥٥	٣١	٣	٣	٠	١. عني شخص، عدد التكرار في علاقاتي ومعارفي مع المعلم.
٢	٨٨,٦٢	٠,٦٥٦	٤,٤١١	٣٩٧	١٥	٣٧	٨	٠	٠	٢. لا، عندما يدرس في أربعة منطلقات هو ذو عي يعلق العلاقة.
٣	٨٨,٤٤	٠,٥٨٠	٤,٤٢٢	٣٩٨	٤٣	٤٤	٤	٠	٠	٣. لا، عندما كنت لمعلم بأشياء تثير عني.
٤	٨٩,٧٨	٠,٥٤٣	٤,٤٨٩	٤٠٤	٤٦	٤٣	٣	٠	٠	٤. لا، عندما عرفت عني فني مع معلم رغم الاختلاف في وجهات النظر.
٥	٨٧,٠٠	٠,٧٣٥	٤,١٠٠	٣٩٩	٢٩	٤١	٢٠	٠	٠	٥. لا، عندما عرفت عن حسن علاقاتي المعلم مع التلاميذ.
٦	٨٨,٤٤	٠,٦١٨	٤,٤٢٢	٣٩٨	٤٤	٤٠	٦	٠	٠	٦. لا، عندما عرفت عن عني مع المعلمين والأولاد الذين هم.
٧	٨٧,٤٤	٠,٧٣٧	٤,١٢٢	٣٧١	٣٠	٤٣	١٥	٣	٠	٧. لا، عندما عرفت عن عني مع معلمين ومعلمين ذوي صفات.
٨	٨٤,٨٩	٠,٧٠٨	٤,٦٤٤	٣٨٢	٣٤	٤٦	٨	٣	٠	٨. لا، عندما عرفت عن عني مع من العلاقة والصفة التي العلاقة.

يتضح من الجدول السابق ما يأتي:

أن أعلى فقرتين في هذا المجال كانتا:

-الفقرة (١) والتي نصت على " أراعي البساطة وعدم التكلف في علاقتي ومعلماتي مع المعلم " حيث احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي قدره (٩٠,٨٩%).

-الفقرة (٤) والتي نصت على " أحافظ على علاقة طيبة مع المعلم رغم الاختلاف في وجهات النظر. " فقد احتلت المرتبة الثانية بوزن نسبي قدره (٨٩,٧٨%)

ويعزو الباحثان ذلك إلى طبيعة عملية الإشراف الإنسانية المبنية على اختلاف وجهات النظر التربوية وطبيعة المشرفين في محافظات غزة من حيث البساطة وعدم التكلف بناء على وحدة المؤثرات الثقافية والاجتماعية والسياسية.

وأن أدنى فقرتين في هذا المجال كانتا:

- الفقرة (٥) والتي نصت على " أعمل على تحسين علاقات المعلم مع التلاميذ " فقد احتلت المرتبة السابعة بوزن نسبي قدره (٨٢,٠٠%).

- الفقرة (٧) والتي نصت على " أساعد المعلم في توثيق صلته بالمعلمين وبناء جو ودي معهم " حيث احتلت المرتبة الثامنة بوزن نسبي قدره (٨٢,٤٤%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مهنة الإشراف التربوي فنية أكثر منها إدارية، لذلك يتم التركيز على التوجيهات الفنية دون الاهتمام بالعلاقات الإنسانية بين المعلم وبقية المعلمين والمعلم والطلاب باعتبار هذه المهمة خاصة بالإدارة التي تحرص على ستر العلاقات الساخنة بين المعلمين عن المشرف التربوي.

ولإجمال النتائج المتعلقة بالمشرفين التربويين قامت الباحثة بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية والترتيب لكل مجال من مجالات الاستبانة والجدول (١٨) يوضح ذلك:

الجدول (١٨)

يبين التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل مجال من

مجالات الاستبانة (ن = ٩٠)

الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط	مجموع الاستجابات	عدد الفقرات	المجال
٥	٧٩,٩٥	٤,٩٩٤	٣٥,٩٧٨	٣٢٣٨	٩	المجال الأول: طرائق وأساليب التدريس
٢	٨١,٣٣	٤,٤٨٩	٣٦,٦٠٠	٣٢٩٤	٩	المجال الثاني: المنهاج
١	٨١,٨٨	٤,١١١	٣٦,٨٤٤	٣٣١٦	٩	المجال الثالث: التقويم
٤	٨٠,١٠	٤,٥٢٩	٣٦,٠٤٤	٣٢٤٤	٩	المجال الرابع: حاجات التلاميذ
٣	٨٠,٢٢	٥,٣٧٠	٣٦,١٠٠	٣٢٤٩	٩	المجال الخامس: التكيف الوظيفي
٦	٧٧,٢٣	٣,٩٨٧	٣٤,٧٥٦	٣١٢٨	٨	المجال السادس: العلاقات الإنسانية
	٨١,٦٣	٢٣,١٥١	٢١٦,٣٢٢	١٩٤٦٩	٥٣	الاستبانة ككل

يتضح من الجدول السابق أن المجال الثالث "التقويم" احتل المرتبة الأولى بوزن

نسبي (٨١,٨٨%)، يلي ذلك المجال الثاني "المنهاج" حيث احتل المرتبة الثانية بوزن نسبي

قدره (٨١,٣٣%)، تلي ذلك المجال الخامس "التكيف الوظيفي" احتل المرتبة الثالثة بوزن

النسبي (٨٠,٢٢%) تلى ذلك المجال الرابع "حاجات التلاميذ لاحتل المرتبة الرابعة بوزن نسبي (٨٠,١٠%) تلى ذلك المجال الاول "طرائق وأساليب التدريس" احتل على المرتبة الخامسة بوزن نسبي (٧٩,٩٥%) ثم جاء المجال السادس "العلاقات الإنسانية" لاحتل المرتبة الأخيرة بوزن نسبي (٧٧,٢٣%).

ويفسر الباحثان ذلك بأن النهضة التربوية في محافظات غزة ركزت علة التقويم (أنواعه وأساليبه) من حيث المطويات التربوية ورسائل الماجستير وعناوين المؤتمرات، واعتباره بنّاء رئيساً في تقويم المعلمين وذلك في التقرير الذي يسجله المشرف عن المعلم، ثم ي؟أي المنهاج الذي يركز عليه المشرف باعتباره من أولويات مهامه، أما مجال العلاقات الإنسانية فقد جاءت في المرتبة الأخيرة لأن العملية التربوية تحتاج إلى أسس مهنية تتغلب على العلاقات الإنسانية.

نتائج التحقق من السؤال الثالث وتفسيره:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين والمشرفين التربويين في تقديم المهام الإشرافية ". وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام أسلوب "T. test"

جدول (١٩)

يبين المتوسطات والخصائص المعيارية وقيمة "ت" الاستدلالية لتدري المنقوش الوظيفية (مشرقة، معلم) (ن = ٣٩٠)

العمل	الجنس	العمر	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدفعية	سببي الدفعية
العمل الأول: طريق وأساليب التدريس	مشرقة	٩٠	٣٥,٩٧٨	٤,٩٩٤	٩,٩٥٧	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠,٠	٣١,٥٦٠	٩,٩٣٣			
	مشرقة	٩٠	٣٦,٦٠٠	٤,٤٨٩	٩,٩٣٩	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
العمل الثاني: التدريس	معلم	٣٠,٠	٣١,٩٤٣	٧,٠٥٩			
	مشرقة	٩٠	٣٦,٨٤٤	٤,١١٦	٨,١٣٨	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠,٠	٣٤,٩٠٧	٧,٧٧٣			
العمل الثالث: التفكير	معلم	٣٠,٠	٣٦,٠٤٠	٤,٥٣٩	٧,٧٧٩	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	مشرقة	٩٠	٣٤,٦٨٠	٧,٣٥٠			
	معلم	٣٠,٠	٣٦,٦٠٠	٥,٣٧٠			
العمل الرابع: حاجات للتدريس	معلم	٣٠,٠	٣١,٦٤٧	٨,٣٨٥	٤,٧٥٣	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	مشرقة	٩٠	٣٤,٧٥٦	٣,٩٨٧			
	معلم	٣٠,٠	٣٠,٨٦٠	٦,١٧٤	٥,٣٦٠	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
العمل الخامس: مهارات الإحصائية	معلم	٣٠,٠	٣٦,٣٢٢	٣٦,١٥١			
	مشرقة	٩٠	٣٠,٠	٣٧,٣٢٤	٧,٨٣٤	٠,٠٠٠	دالة عند ٠,٠١
	معلم	٣٠,٠	٣٠,٠				

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) تساوي ١,٩٦

قيمة "ت" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,01$) تساوي ٢,٥٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة (مشرف- معلم) ولقد كانت الفروق لصالح المشرفين.

ويري الباحثان أن المشرف التربوي أعطى نفسه أعلى التقديرات في تقويم المهام الإشرافية وترجع للباحثة ذلك إلى أن طبيعة تقييم الإنسان لنفسه تختلف عن تقييم الآخرين له، ولا بد للإنسان أن يضع نفسه في أغلب الأحيان في المواقع المناسبة مما قد يعده عن الموضوعية في حكمه على نفسه.

نتائج التحقق من السؤال الرابع وتفسيره:

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المعلمين في أهمية المهام الإشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزى لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ب+تربية، ماجستير)".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي One

Way ANOV

جدول (٢٠)

بين تحليل التباين الأحادي لمجموعة الفرق في الاستجابة تخرى لمؤشر المؤهل العلمي

مصادر	مصدر التباين	مجموع التباينات	درجات الحرية	متوسط التباينات	قيمة F	قيمة الدالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: طريق وأسلوب التدريس	بين المجموعات	٢٤١,٣٥٦	٣	٨٠,٤٥٢	١,١٨٥	٠,١٧٠	غير ذات أهمية
	داخل المجموعات	١٤١٧٩,١١٤	٢٩٦	٤٧,٧٣٥			
	المجموع الكلي	١٤٣٧٠,٩٧٠	٣٩٩				
	بين المجموعات	١٥٠,٤٤٨	٣	٥٠,١٤٦	٧١٦,٨١٦	٠,٠٠٤	ذات أهمية
المجال الثاني: المنهج	داخل المجموعات	١٤١٧٤,٣٨٨	٢٩٦	٤٨,٠٧٢	٤,٥١٥		
	المجموع الكلي	١٤٨١٤,٨٣٧	٢٩٩				
	بين المجموعات	٩٤٢,٦٠٩	٣	٣١٤,٢٠٣	٣١٤,٢٠٣	٠,٠٠١	ذات أهمية
	داخل المجموعات	١٧١٢٤,٧٧٧	٢٩٦	٥٧,٨٥٤	٥,٤٣١		
المجال الثالث: التدعيم	المجموع الكلي	١٨٠,١٧,٣٨٧	٢٩٩				
	بين المجموعات	١١٣,٥٤٥	٣	٣٧,٨١٥	٣,٨٩٦	٠,٠٠٩	ذات أهمية
	داخل المجموعات	١٥٥٣٩,٧٣٥	٢٩٦	٥٢,٤٩٩			
	المجموع الكلي	١٦٥٥٣,٢٨٠	٢٩٩				
المجال الرابع: حاجات التفكير	بين المجموعات	٥٩٦,٥٧٤	٣	١٩٨,٨٥٨	٢,٨٨٢	٠,٠٣٦	ذات أهمية
	داخل المجموعات	٣٠,٤٢٣,٩٧٣	٢٩٦	١٠٢,٧٧٠			
	المجموع الكلي	٣١,٠٢٠,٥٤٧	٢٩٩				
	المجموع الكلي						

الحالات		مصدر التكاليف		مجموع التكاليف		لرجمات العربية		متوسط التكاليف		قيمة ج.م.		قيمة التكاليف		مستوى التكاليف	
المجلد السادس: العلاقات الإقليمية	بين المجموعات	٥٧٨,٣٥٦	٣	١٩٦,٧٨٥	١٩٦,٧٨٥	٢٩٦	٢٩٦	٤٣٠,٤٧	٤٣٠,٤٧	٤,٤٧٩	٠,٠٠٤	٤٣٠,٤٧	٠,٠٠٤	٤٣٠,٤٧	٠,٠٠٤
	داخل المجموعات	١٢٧٤١,٧٦٤	٢٩٦	١٢٧٤١,٧٦٤	١٢٧٤١,٧٦٤										
	المجموع الكلي	١٣٣٢٠,١٢٠	٢٩٦	١٣٣٢٠,١٢٠	١٣٣٢٠,١٢٠										
الإستراتيجية الكلية	بين المجموعات	١٨٧٤٦,٨١١	٣	١٨٧٤٦,٨١١	١٨٧٤٦,٨١١	٢٩٦	٢٩٦	١٣٤٤,٦١٥	١٣٤٤,٦١٥	٤,٦٤٧	٠,٠٠٣	١٣٤٤,٦١٥	٠,٠٠٣	١٣٤٤,٦١٥	٠,٠٠٣
	داخل المجموعات	٣٩٨٠٠,٤٩٥	٢٩٦	٣٩٨٠٠,٤٩٥	٣٩٨٠٠,٤٩٥										
	المجموع الكلي	٤١٦٧٥٢,٧٤٧	٢٩٦	٤١٦٧٥٢,٧٤٧	٤١٦٧٥٢,٧٤٧										

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣، ٢٩٩) وعند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)
(\leq) تساوي ٢,٥٦

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٣، ٢٩٩) وعند مستوى دلالة ($\alpha = 0.01$)
(\leq) تساوي ٣,٨٨

ويتضح أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، عدا المجال الأول وهذا يدل على وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار شيفيه البعدي.

الجدول (٢١)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال الثاني: المنهاج

المؤهل الثاني	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
٢٠,٠٠٠	٢٠,٠٠٠	٣١,٨٨٨	٣٠,٢٩٥	٣١,٤٦٦
٢٠,٠٠٠ دبلوم	٠			
بكالوريوس ٣١,٨٨٨	*١١,٨٨٨	٠		
بكالوريوس + تربية ٣٠,٢٩٥	*١٠,٢٩٥	١,٥٩٣	٠	
ماجستير ٣١,٤٦٦	*١١,٤٦٦	٠,٤٢٣	١,١٧١	٠

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والبيكالوريوس لصالح حملة البكالوريوس، وبين الدبلوم والبيكالوريوس+ تربية لصالح البكالوريوس+ تربية، وبين الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

الجدول (٢٢)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال الثالث: التقويم

المؤهل الثالث	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
١٦,٥٠٠	١٦,٥٠٠	٣٠,٣٩٢	٢٨,٩٣٧	٣١,٢٢٤
١٦,٥٠٠
بكالوريوس ٣٠,٣٩٢	*١٣,٨٩٢	.	.	.
بكالوريوس + تربية ٢٨,٩٣٧	*١٢,٤٣٧	١,٤٥٥	.	.
ماجستير ٣١,٢٢٤	*١٤,٧٢٤	-٠,٨٣٣	٢,٢٨٧	.

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والبيكالوريوس لصالح حملة البكالوريوس، وبين الدبلوم والبيكالوريوس+ تربية لصالح البكالوريوس+ تربية، وبين الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

تربية، وبين البكالوريوس والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

وهذا راجع في نظر الباحثان إلى أن للمؤهل العلمي والتربوي يترك آثاره على المعلمين والمشرفين من حيث تحسين كفاياتهم التربوية ورفع كفاءاتهم العلمية، وذلك في كل المجالات (التقويم - حاجات للتلاميذ - التكيف الوظيفي - العلاقات الإنسانية).

الجدول (٢٣)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال الرابع: حاجات التلاميذ

المؤهل الرابع	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
٢٦,٠٠٠	٣٠,٤٩٠	٢٧,٧٥٨	٣١,٠٨٦
٢٦,٠٠٠	٠	٠	٠
٠,٤٩٠ بكالوريوس	٤,٤٩٠	٠	٠
بكالوريوس + تربية ٢٧,٧٥٨	١,٧٥٨	٢٧,٧٣٢*	٠
٣١,٠٨٦ ماجستير	٥,٠٨٦	٠,٥٩٧	٣,٣٢٨

* دلالة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دلالة بين حملة البكالوريوس والبكالوريوس + تربية لصالح حملة البكالوريوس، ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

الجدول (٢٤)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال الخامس: التكيف الوظيفي

المؤهل الخامس	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
	٢٤,٠٠٠	٣٢,٠٩٨	٣٠,٢٨٤	٣٣,٢٩٣
دبلوم ٢٤,٠٠٠	.			
بكالوريوس ٣٢,٠٩٨	٨,٠٩٨	.		
بكالوريوس + تربية ٣٠,٢٨٤	٦,٢٨٤	١,٨١٤	.	
ماجستير ٣٣,٢٩٣	*٩,٢٩٣	-١,١٩٥	٣,٠٠٩	.

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq ٠,٠٥$)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

ويعزو الباحثان ذلك إلى تركيز درجة الماجستير على الجوانب التربوية مما ينعكس إيجابياً على أداء المعلمين أو المشرفين.

المجلد الخامس عشر

الجدول (٢٥)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في المجال السادس:

العلاقات الإنسانية

المؤهل تسلسل	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
	٢٢,٥٠٠	٣١,٤٦٩	٢٩,٥٥٨	٣٢,٠٦٩
دبلوم ٢٢,٥٠٠
بكالوريوس ٣١,٤٦٩	٨,٩٦٩	.	.	.
بكالوريوس + تربية ٢٩,٥٥٨	٧,٠٥٨	١,٩١١	.	.
ماجستير ٣٢,٠٦٩	*٩,٥٦٩	٠,٦٠٠	٢,٥١١	.

* دلالة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq 0.05)$

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دلالة بين حملة الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

الجدول (٢٦)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في المؤهل العلمي في الدرجة الكلية للاستبانة

المؤهل المجموع	دبلوم	بكالوريوس	بكالوريوس + تربية	ماجستير
١٣٤,٥٠٠	١٨٧,٥٦٦	١٧٦,٥٠٥	١٨٩,٥٨٦	
١٣٤,٥٠٠	.	.	.	
بكالوريوس ١٨٧,٥٦٦	*٥٣,٠٦٦	.	.	
بكالوريوس + تربية ١٧٦,٥٠٥	٤٢,٠٠٥	١١,٠٦١	.	
ماجستير ١٨٩,٥٨٦	*٥٥,٠٨٦	-٢,٠٢٠	١٣,٠٨١	.

* دالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين حملة الدبلوم والبكالوريوس لصالح حملة البكالوريوس، وبين الدبلوم والماجستير لصالح الماجستير ولم تتضح فروق في المؤهلات الأخرى.

نتائج التحقق من السؤال الخامس وتفسيره:

ينص السؤال الخامس من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المعلمين في أهمية المهام الإشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات) *".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي One

Way ANOVA.

جدول (٢٧)

يبين تحليل التباين الأحادي لمعرفة الفرق في الإمتيابة تعزى لمتغير مستويات الخبرة

مستوى الخبرة	قيمة ف-٢	متوسط فروقات	درجات الحرية	مجموع فروقات	مصدر التباين	الحالات
					بين المجموعات	
غير خبرة إحصائياً	٠,٨٩٢	٠,١١٣	٥,٤٨٠	٧	١٠,٩٥٩	فجاء الأول: طرق وأساليب التدريس
			٤٨,٣٥٠	٢٩٧	١٤٣٦,٠٠١١	
				٢٩٩	١٤٣٧,٩٧٠	
خبرة عند ٠,٠٠٥	٠,٠٢٦	٢,٦٩٧	٧	٣٦,٦٤٤	بين المجموعات	فجاء الثاني: المنهج
			٢٩٧	١٤٥٤,١٩٢	داخل المجموعات	
			٢٩٩	١٤٨٦,٨٣٧	المجموع الكلي	
غير خبرة إحصائياً	٠,٠٨٠	٢,٥٤٧	٧	٣٠٤,٦٥٥	بين المجموعات	فجاء الثالث: التقويم
			٢٩٧	١٧٧٦٢,٧٣٢	داخل المجموعات	
			٢٩٩	١٨٠٦٧,٢٨٧	المجموع الكلي	

مستوى الأمانة	قيمة الفائدة	قيمة ص	متوسط الودائع	لوحات قسرية	مجموع الودائع	مصدر التباين	ملاحظات
غير دولة إجمالي	٠,٧٥٣	٠,٣٨٣	١٥,٣٨٣	٢	٣٠,٧٦٥	بين المجموعات	لشمال الربيع؛ حاجات التكاليف
			٥٤,٢٨٥	٢٩٧	١١١٣٢,٥١٥	داخل المجموعات	
				٢٩٩	١١١٥٣,٢٨٠	المجموع الكلي	
			٢١٣,٧٦٢	٢	٤٢٧,٥٢٤	بين المجموعات	
دولة مطه ٠,٠٥	٠,٠٤٧	٣,٠٨٣	٢٩,٣٣٧	٢٩٧	٧٠,٥٩٣,٠٢٢	داخل المجموعات	لشمال القاسم؛ التكاليف الوظيفية
				٢٩٩	٢١,٠٢٠,٥٤٧	المجموع الكلي	
			١٣٥,٨٥٣	٢	٢٥١,٧٠٦	بين المجموعات	
			٤٤,٠٠١	٢٩٧	١٣٠,٦٨,١١٤	داخل المجموعات	
غير دولة إجمالي	٠,٠٥٩	٢,٨٦٠		٢٩٩	١٣٣٢,١٢٠	المجموع الكلي	المحل التأمين؛ فوائد الإقسطية
				٢	٤٠,٦٤,٩٤١	بين المجموعات	
			٢٠,٣٢,٤٧١	٢	٤١٣,٦٨٧,٨٠٥	داخل المجموعات	
			١٣٨٩,٥٢١	٢٩٩	٤١٦٧٥٢,٧٢٧	المجموع الكلي	
غير دولة إجمالي	٠,٢٣٣	١,٤٦٣					الإضافة لكل

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٢٩٩) وعند مستوى دلالة $\alpha = ٠,٠٥$
 $\leq ٣,٠٤$ تساوي

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٢٩٩) وعند مستوى دلالة $\alpha = ٠,٠١$
 $\leq ٤,٧١$ تساوي

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" للجدولية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ في جميع مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، عدا المجال الثاني والخامس، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهذا راجع من وجهة نظر الباحثان إلى أن الخبرة لا تؤثر بشكل واضح وبخاصة إذا كانت أقل من خمس سنوات.

ويتضح أن قيمة "ف" المحسوبة أكبر من قيمة "ف" للجدولية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ في المجال الثاني والخامس، وهذا يدل على وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة اتجاه الفروق قام الباحثان باستخدام اختبار شيفيه البعدي.

الجدول (٢٨)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في سنوات الخبرة في المجال الثاني: المنهاج

الخبرة الثاني	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
٢٩,١٠٨	٣٢,١١٣	٣١,٥٣٠	
٢٩,١٠٨ أقل من ٥ سنوات			
٣٢,١١٣ من ٥-١٠ سنوات			
٣١,٥٣٠ أكثر من ١٠ سنوات	٢,٤٢٣	٠,٥٨٢	٠

* دلالة عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دلالة بين سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات و من ٥ - ١٠ سنوات لصالح من ٥-١٠ سنوات ولم تتضح فروق في سنوات الخبرة الأخرى.

وعزو الباحثان ذلك إلى أن الخبرة التربوية ما بين ٥ - ١٠ سنوات تؤثر بشكل واضح على المعلمين.

الجدول (٢٩)

يبين اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفروق في سنوات الخبرة في المجال الخامس: التكيف الوظيفي

الخبرة للمعلمين	أقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من ١٠ سنوات
أقل من ٥ سنوات ٣٠,٨٩٢	٣٠,٨٩٢	٣٣,٧٨٩	٣١,٠١٨
من ٥-١٠ سنوات ٣٣,٧٨٩	*٢,٨٩٦	.	.
أكثر من ١٠ سنوات ٣١,٠١٨	٠,١٢٦	٢,٧٧٠	.

* دلالة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات و من ٥ - ١٠ سنوات لصالح من ٥ - ١٠ سنوات ولم تتضح فروق في سنوات الخبرة الأخرى.

نتائج التحقق من السؤال السادس وتفسيره:

ينص السؤال السادس من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المشرفين في أهمية المهام الامترافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ماجستير)؟".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي One

Way ANOVA.

جدول (٣٠)

يبين تحليل التباين الأحادي لمعركة اللزوق في الاستجابة تعزى لمختبر المزلزل العالمي

البيانات	مصدر التباين	مجموع التدرجات	درجات الحرية	متوسط التدرجات	قيمة ت.ب.	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المجال الأول: طرفي واسطبة للتدرج	بين المجموعات	٣٠,٥٧١	٢	١٥,٢٨٦	٠,٦٠٧	٠,٥٤٧	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	٢١٨٩,٣٨٥	٨٧	٢٥,١٦٥			
	المجموع الكلي	٢٢١٩,٩٥٦	٨٩				
	بين المجموعات	٧٥,٧٨٧	٢	٣٧,٨٩٣			
المجال الثاني: التدرج	داخل المجموعات	١٧١٧,٨١٣	٨٧	١٩,٧٤٥	١,٩١٩	٠,١٥٣	غير دالة إحصائياً
	المجموع الكلي	١٧٩٣,٦٠٠	٨٩				
	بين المجموعات	٤٠,٥٧٠	٢	٢٠,٢٨٥			
	داخل المجموعات	١,٤٦٣,٢٥٣	٨٧	١٦,٨١٩			
المجال الثالث: التكوين	المجموع الكلي	١٥٠٣,٨٢٧	٨٩		١,٢٠٦	٠,٣٠٤	غير دالة إحصائياً

مستوى الدراسة	قيمة الدراسة	قيمة ت.ف	متوسط التوزيعات	درجات الحرية	مجموع التوزيعات	مصدر التباين		السمات
						بين المجموعات	داخل المجموعات	
غير دولة إحصائياً	٠,٤٨٦	٠,٣٢٨	١٥,٠٢٥	٢	٣٠,٠٥١	بين المجموعات	داخل المجموعات	تسجيل أولية؛ درجات التكملة
			٢٠,١٤١	٨٧	١٧٩٤,٧٧١	داخل المجموعات		
				٨٩	١٨٢٥,٨٢٣	المجموع كلي		
غير دولة إحصائياً	٠,١٦٩	١,٨١٤	٥١,٣٧٠	٢	١٠٢,٧٣٩	بين المجموعات	داخل المجموعات	تسجيل الخامس؛ التحاق قرطبي
			٧٨,٣١٤	٨٧	٢٤٦٢,٣٦١	داخل المجموعات		
				٨٩	٢٥٦٦,١٠٠	المجموع كلي		
غير دولة إحصائياً	٠,٢١٣	١,٥٧٦	٢٤,٧٣٠	٢	٤٩,٤٥٩	بين المجموعات	داخل المجموعات	تسجيل السادس؛ إعطاف الإسماعية
			١٥,١٦٣	٨٧	١٣٦٥,١٢٣	داخل المجموعات		
				٨٩	١٤١٤,٦٢٢	المجموع كلي		
غير دولة إحصائياً	٠,٢٥٠	١,٤٦٠	٧٤٩,٠٧٧	٢	١٤٩٨,١٥٣	بين المجموعات	داخل المجموعات	الإسماعية لكل
			٥٣١,٠٧٥	٨٧	٤٦٣,٢٠٥,٠٣	داخل المجموعات		
				٨٩	٤٧٧,١,٦٥٦	المجموع كلي		

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٨٩) وعند مستوى دلالة $\alpha = ٠,٠٥$

(ك) تساوي ٣,١١

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٨٩) وعند مستوى دلالة $\alpha = ٠,٠١$

(ك) تساوي ٤,٨٨

ويتضح أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة $(\alpha \leq ٠,٠٥)$ في جميع المجالات والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على عدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي

وهذا راجع من وجهة نظر الباحثان إلى أن الكفايات التربوية الخاصة بالمعلمين وكذلك المناهج المقررة لا تتطلب سوى درجة البكالوريوس أو الليسانس.

نتائج التحقق من السؤال السابع وتفسيره:

ينص السؤال السابع من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المشرفين في أهمية المهام الإشرافية التي تقدم لهم ومدى تحقيقها تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)؟".

وللتحقق من صحة هذا السؤال قام الباحثان باستخدام تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA.

جدول (٣١)

يبين تحليل التباين الأحادي لمعروفه اللزوق في الاستجابة تعزى لمختبر سنوات الخبرة

مستوى الدراسة	خبرة ٠-٣	خبرة ٤-٦	متوسط قدرات	درجات الحرية	مجموع قدرات	مصدر التباين		المحالات
						بين المجموعات	داخل المجموعات	
غير ذات إحصائية	٠,٣٣٨	١,٠٩٩	٢٧,٣١٣	٢	٥٤,٧٢٥	بين المجموعات	٢١١٥,٢٣٠	للمجال الأول: طرق وأساليب التدريس
			٢٤,٨٨٨	٨٧	٢١١٥,٢٣٠	داخل المجموعات		
			-	٨٩	٢٢١٩,١٥٦	المجموع الكلي		
غير ذات إحصائية	٠,٣٣٣	١,١١٥	٢٢,٤٠٨	٢	٤٤,٨١٦	بين المجموعات	١٧٤٨,٧٨٤	للمجال الثاني: المنهاج
			٢٠,١٠١	٨٧	١٧٤٨,٧٨٤	داخل المجموعات		
			-	٨٩	١٧١٣,٦٠٠	المجموع الكلي		
غير ذات إحصائية	٠,٢١٤	١,٥٧٠	٣٦,١٩٨	٢	٥٢,٣٩٧	بين المجموعات	١٤٥١,٤٦٦	للمجال الثالث: التقويم
			١٩,٦٨٣	٨٧	١٤٥١,٤٦٦	داخل المجموعات		
			-	٨٩	١٥٠٣,٨٢٢	المجموع الكلي		

مستوى الدراسة		قيمة الدراسة	قيمة %	متوسط القريبات		درجات الحرية	مجموع القريبات	مصدر التباين		المدارات
غير دولة	إحصائياً	٠,٣٢٤	١,١٤١	٢٢,٣٢٤	٢٠,٤٥٠	٢	٤٦,٦٦٩	بين المجموعات	داخل المجموعات	
غير دولة	إحصائياً	٠,٣٧٤ <td rowspan="3">١,٣١٣<td></td><td></td><td>٨٩</td><td>١٨٢٥,٨٢٢</td><td colspan="2">المجموع الكلي</td><td rowspan="3">تسجيل التوزيع: جديرات القاتلية</td></td>	١,٣١٣ <td></td> <td></td> <td>٨٩</td> <td>١٨٢٥,٨٢٢</td> <td colspan="2">المجموع الكلي</td> <td rowspan="3">تسجيل التوزيع: جديرات القاتلية</td>			٨٩	١٨٢٥,٨٢٢	المجموع الكلي		تسجيل التوزيع: جديرات القاتلية
				٣٧,٥٩٠	٢	٧٥,١٨٠	بين المجموعات			
				٢٨,٦٢١	٨٧	٢٤٩,٠٩٢	داخل المجموعات			
غير دولة	إحصائياً					٨٩	٢٥٩٦,١٠٠	المجموع الكلي		تسجيل التباين: التباين أو التباين
غير دولة	إحصائياً	٠,٧٤٣	٠,٢٩٨	٤,٨١٥	٢	٩,٦٣١	بين المجموعات			
				١٦,١٤٩	٨٧	١٤٠,٤٩٩	داخل المجموعات			
غير دولة	إحصائياً					٨٩	١٤٤,٦٢٢	المجموع الكلي		المجال العشوائي: القدرات الإحصائية
غير دولة	إحصائياً	٠,٤١٧	٠,٨٨٢	٤٧٤,٢١١	٢	٩٤٨,٤٢٢	بين المجموعات			
				٥٣٧,٢١٢	٨٧	٤١٧٥٢,٢٣٣	داخل المجموعات			
غير دولة	إحصائياً					٨٩	٤٢٧٠,١٥٦	المجموع الكلي		الامتداد الكلي
غير دولة	إحصائياً	٠,٤١٧	٠,٨٨٢							

قيمة "ف" للجدولية عند درجات حرية (٢، ٨٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) α
 \leq تساوي ٣,١١

قيمة "ف" الجدولية عند درجات حرية (٢، ٨٩) وعند مستوى دلالة (٠,٠١) α
 \leq تساوي ٤,٨٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" المحسوبة أقل من قيمة "ف" الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) $\alpha \leq$ في جميع مجالات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستبانة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهذا راجع من وجهة نظر الباحثان إلى أن سنوات الخبرة لا تؤثر كثيراً في الكفاءة العلمية أو الكفايات التربوية، لكنها تترك آثاراً على المهارات الاجتماعية للمعلمين.

نتائج التحقق من السؤال الأخير:

للإجابة عن هذا السؤال الذي يتناول الصعوبات التي تحد من فاعلية الإشراف التربوي قام الباحثان بحصر استجابات المشرفين على السؤال المفتوح الموجه إليهم وكانت الاستجابات كالتالي:

- كثرة عدد المعلمين الذين يشرف عليهم المشرف.
- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المشرف للتربوي.
- افتقار الدورات والبعثات الخارجية التي تخص عملية الإشراف التربوي.
- عدم إخضاع المشرف التربوي للتدريب قبل تسلمه للعمل.
- اعتماد تقرير مدير المدرسة الخاص بالمعلمين وإهمال تقرير المشرف التربوي.

- الوضع الوظيفي للمشرف التربوي.

- قلة الصلاحيات الممنوحة للمشرف للتربوي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحثان فيما يلي:

١- أن تعمل وزارة التربية والتعليم على تأهيل المشرفين بالخبرات والمهارات التي تؤهلهم بالقيام بعملية الإشراف التربوي بكفاءة وإتقان.

٢- تخفيف الأعمال الإدارية التي تعيق مهمة المشرف الفنية وهي تحسين العملية التعليمية التعليمية.

٣- دراسة العوامل التي تعيق عمل المشرف للتربوي والحد منها.

المقترحات:

يقترح الباحثان إجراء الدراسات التالية:

١- تعرف لتجاهات المعلمين نحو المشرفين التربويين ومدى تأثير ذلك على تنميتهم مهنيًا.

٢- إجراء دراسة تقييمية لواقع الإشراف التربوي في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في المباحث المختلفة كل على حدة.

المصادر والمراجع

أولا المراجع العربية:

- الإبراهيم، عدنان بدري. (٢٠٠٢). "الإشراف التربوي أنماط وأساليب". إربد: مؤسسة حمادة للنشر والتوزيع.
- البدري، طارق عبد الحميد. (٢٠٠١). "تطبيقات ومفاهيم فسي الإشراف التربوي". عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- ثابت، صباح. (١٩٩٤). "الإشراف التربوي الفعال". ورقة عمل مقدمة في المؤتمر السنوي لنواب مدراء التربية والتعليم ورؤساء مراكز التطوير التربوي في وكالة الفتوة الدولية (١٦-١٩ أيار).
- الجرجاوي، زياد (٢٠٠٧). "مسئوليات المشرف التربوي كما يدركها المعلمون الجدد في المدارس الأساسية بمحافظة غزة".
- الحبيب، فهد إبراهيم. (١٩٩٦). "التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي". الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حمدان، محمد زياد. (١٩٩٢). "الإشراف في التربية المعاصرة (مفاهيم وأساليب وتطبيقات)". عمان: دار التربية الحديثة.
- حمدان، محمد (١٩٨٨). "تطوير المعلمين وظيفياً أثناء الخدمة"، رسالة المعلم، العدد الأول المجلد ٢٩، عمان.
- الخطيب، رداح والخطيب، أحمد. (١٩٩٦). "الإدارة والإشراف التربوي". الرياض: مطابع الفرزدق التجارية.

- النرابيع، شحدة مسلم. (١٩٩١). "واقع الإشراف كما يراه المشرفون التربويون - العامون والمعلمون في الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية في الأردن". عمان: الجامعة الأردنية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- اللديك، نيسير وآخرون. (١٩٩٨). "أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي". عمان: دار الفكر
- الطعاني، حسن (٢٠٠٥). "الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه أسسه، أساليبه)". عمان: دار الشروق.
- حويفر، ليلى محمود. (١٩٩٠). "واقع الإشراف التربوي بدولة البحرين"، دراسات تربوية، القاهرة: عالم الكتب. مج(٦)، ج(٣)، ص١٢٣-١٦١.
- ديراني، محمد عيد. (١٩٩٧). الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس. عمان: روائع مجلاوي.
- شاهين، أميرة. (١٩٩١). "واقع الإشراف التربوي وتوقعات المعلمين منه في مجال التنمية العلمية والمهنية". مجلة دراسات تربوية، رابطة للتربية الحديثة، القاهرة: مج (٦)، ع (٣١)، ص٣٢-٨٠.
- عبد الرحمن، نائل محمد. (١٩٩٤). "دور المشرف التربوي من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والمدراء في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في منطقة الخليل التعليمية في الضفة الغربية". نابلس: جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- عطاري، عارف. (١٩٩٣). "التوجيه التربوي اتجاهات معاصرة". عمان: دار البشير للنشر.
- المجلد الخامس عشر

- عطوي، جونت عزت. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية والإشراف التربوي وأصولها ونطبقاتها. عمان: الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع.
- الفنيش، أحمد وزيدان، محمد. (٢٠٠٠). "التوجيه الفني والتربوي". بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- محمود، محمود صالح قاسم. (١٩٩٧). "واقع الإشراف التربوي في قطاع غزة في مجال تنمية كفايات المعلمين". غزة: الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة.
- مرسى، محمد منير. (٢٠٠١). الإدارة التعليمية أصولها ونطبقاتها. القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، انتصار محمود. (١٩٩٧). "دور المشرفين التربويين في تحسين أداء المعلمين حديثي التعيين في محافظة جرش". إربد: جامعة اليرموك، رسالة ماجستير غير منشورة.
- نشوان، يعقوب. (١٩٩٢). "الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق". عمان: دار الفرقان.
- نشوان، يعقوب. (٢٠٠٤). "المسلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي". عمان: دار الفرقان.
- وزارة التربية والتعليم الأردنية، قسم المناهج والإشراف التربوي. (١٩٨٣). دليل

المشرف التربوي، عمان: دار الشعب.



أثر استخدام استراتيجية مقترحة للتدريس الاستقصائي في تدريس بعض القضايا التاريخية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين شعبة التاريخ بكلية التربية - بالرسناق (سلطنة عمان)

د. عبد المؤمن محمد عبده مغراوي*

الإحساس بالمشكلة:-

يعتبر التدريس من أجل التفكير لدى المتعلمين هدفا مثاليا يسعى رجال التربية الى تحقيقه في الحقل التربوي، وهذا ما جعل للكثير من علماء النفس التربوي وخبراء المناهج وطرق التدريس يهتمون بإنتاج العديد من الدراسات المناسبة لتنمية مهارات التفكير.

ولعل تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلم التاريخ يعد أساساً في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية، ويتأكد ذلك من خلال الفهم الواعي لمقولة باربر إذ يقول إن الأفراد يواجهون العديد من المخاطر وأكثر هذه المخاطر هو الخوف من أن نفقد شعورنا القومي أو الروح الأصيلة التي تميزنا كأمة أو كشعب بمعنى أن تضع هويتنا القومية وسمائنا الشخصية وسط صخب العولمة (Barber, ٢٠٠٠, P. ١).

ولن نستطيع مواجهة هذه المخاطر وغيرها إلا من خلال امتلاك مهارات التفكير الناقد ولا يتم ذلك إلا من خلال تنمية قدره الطالب على استيعاب حقائق العصر ورصد مظاهر التغير والقدرة على الفهم والتقييم وإصدار الأحكام.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس لدراسات الاجتماعيه المساعد - كلية للتربية - جامعة المنصورة.

ورغم أهمية اكتساب المعلم لمهارات التفكير الناقد إلا أن معظم الدراسات التربوية تظهر تندي مستوى المعلمين في إكتساب هذه للمهارات للمتعلم مثل دراسة ميلانكون وآخرون Melancon, et. al., ١٩٩٧ ودراسة ابن سعد (٢٠٠١) ودراسة جودة (٢٠٠٢)، وتعتبر مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة عامة ومناهج للتاريخ بصفة خاصة مجداً خصباً لدراسة بعض القضايا الجدلية وتتطلب دراسة للتاريخ بحكم طبيعته التعامل مع المواقف والأحداث التاريخية وفحصها وتحليلها واستخلاص النتائج والدروس المستفادة منها فهو علم نقد وتحقق يقوم على التحليل والتعليل. ويشير (الزهار وزملائه ١٩٩٤) إلى العلاقة الوثيقة بين الاستقصاء والتفكير الناقد مؤكداً أن مهارات التفكير الناقد تدرج ضمن مهارات التفكير الاستقصائي.

ويستند التدريس الاستقصائي إلى فلسفة تعليمية ترى أن تعلم الطالبة للمعرفة يكون ذا معنى إذا مر بمجموعة من أنشطة التعلم التي توصله إلى اكتساب هذه المعرفة بنفسه مع قليل من توجيه ومتابعة المعلم وذلك بدلاً من تلقي المعرفة جاهزة سواء من المعلم أو الكتاب المدرسي وغيرهما من وسائل المعرفة أي أن الطالب طبقاً لهذه الفلسفة يكون منتجاً للمعرفة وليس مجرد مردها لها وهو في ذلك يكون مسؤولاً عن طرح الفروض واختبار صحتها من خلال التقصي وجمع المعلومات والدلائل ثم التوصل إلى الاستنتاجات التي يصل منها إلى مرحلة التعميم وهو ذروة عملية الاستقصاء.

ويمكن طرح مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:-

ما أثر استخدام استراتيجية الاستقصاء المقترحة على تنمية مهارات التفكير

الناقد لدى طلاب شعب التاريخ بكليات التربية؟

ويتفرع من التساؤل الرئيسي التساؤل التاليين :-

المجلد الخامس عشر

ما الاستراتيجية التي تقوم عليها استراتيجية الاستقصاء المقترحة ؟

ما المقصود بالقضايا التاريخية المعاصرة؟

أهداف الدراسة:-

- تدريب الطالب المعلم على ممارسة التفكير التساؤلي والاستقصائي.
- إكتساب الطالب المعلم مهارات التفكير الناقد.
- التعرف على بعض القضايا الهامة واللازمة لمعلم التاريخ.
- التعرف على أثر استخدام الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

أهمية الدراسة:

- إلقاء الضوء على بعض القضايا التاريخية المعاصرة من خلال نماذج التدريس الاستقصائي
- تضمين برنامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية التدريب على مهارات التفكير الناقد.

حدود الدراسة:

- تناول الدراسة القضايا التاريخية المعاصرة التالية :-
- ١- قضية فلسطين وإمكانية تحقيق التعايش السلمي مع إسرائيل.
- ٢- قضية احتلال أمريكا للعراق ويدعوى تحقيق الديمقراطية.

٣- قضية ادعاء أعداء الإسلام بأن الإسلام انتشر بحد السيف.

٤- قضية الدفاع عن الأرض المحتلة، هل هو إرهاب أم جهاد في سبيل الله ؟

— طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ- كلية التربية بالرساتاق.

فروض الدراسة :

- ١- تدني مستوى الطلاب المعلم شعبة التاريخ بكليات التربية في مهارات التفكير الناقد.
- ٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل الطلاب في اختبار مهارات التفكير الناقد في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

أدوات الدراسة :-

- ١- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد "النسخة المترجمة باللغة العربية" وقد قام الباحث بإجراء بعض التعديلات لتناسب البيئة العربية.
- ٢- الاستراتيجية المقترحة للتدريس الاستقصائي من خلال عرض أربع قضايا تاريخية معاصرة من إعداد الباحث.

مصطلحات الدراسة :-

١- التفكير الناقد :-

هو عملية عقلية تعتمد على النقد وتبين مواطن القوة وجوانب الضعف ويحدث ذلك من خلال فحص مادة التفكير وإقامة الأدلة والبراهين وإجراء عمليات المقارنة والاستنتاج وإصدار الحكم في النهاية اعتماداً على معايير موضوعية، وتتطلب عملية التفكير الناقد المهارات التالية:-

١- مهارة التعرف على المشكلات والقضايا الرئيسية.

٢- مهارة توليد الأفكار والفروض لحل المشكلة.

٣- مهارة جمع للمعلومات ذات الصلة بالموضوع.

٤- مهارة التمييز بين الحقيقة ووجهة النظر.

٥- مهارة تحليل للمعلومات التي تم للتوصل إليها.

٦- مهارة الربط بين السبب والنتيجة.

٧- مهارة الدقة في فحص الوقائع والبيانات.

٨- مهارة الكشف عن مدى الاتساق والتناقض في المعلومات.

٩- مهارة تقويم الحجج اللازمة لاصدار الاحكام.

١٠- مهارة استنتاج آراء صحيحة تستند إلى معلومات صحيحة.

٢- القضايا التاريخية المعاصرة الجارية :-

وهي تلك القضايا التي لها جذور تاريخيه ولا زالت حية في تاريخنا المعاصر ويستلزم ذلك للتعامل معها باستقراء التاريخ لتفسير الحاضر ومن ثم التنبؤ بالمستقبل وهي من نوع القضايا الجنبية بمعنى أنها تثير جدلاً بين مؤيد ومعارض وأصبحت دراستها ضرورة ملحة يجب أن تكون موضع للدراسة والبحث.

الإطار النظري والدراسات السابقة:-

أولاً: الدراسات السابقة:

توافرت للباحث العديد من الدراسات على المستويين العربي والأجنبي والتي تصدت بالبحث لمهارات التفكير الناقد كأحد المخرجات الهامة والتي ينبغي الإهتمام بها واقتراح الاستراتيجيات المناسبة لتنميتها لدى المتعلم وسوف نعرض بعض هذه الدراسات من خلال محورين:

المحور الأول: دراسات ركزت على استخدام القضايا التاريخية الجدلية:-

مثل دراسة ولين وفليبس (1995) Wilen & Phillips، ودراسة شيلكوت (1998) Chilcoat، ودراسة كوما وكونور (1999) Coma & Connor ودراسة ماك بريد (1999) McBride، ودراسة لارسون وهانز Lorson & Hons ودراسة تشس (2000) Chase، ودراسة جلوريا (2000) Gloria.

وقد أسفرت هذه الدراسات على فعالية توظيف القضايا مثل (حقوق الإنسان/ اضطهاد الأقليات/ الصراعات السياسية) في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد.

وعلى المستوى العربي نجد دراسات كل من النمر (1985)، الجزار والجميل (1998)، وجودة (2002)، ورسمى (2003)، هذا بالإضافة إلى دراسات مركز تطوير المناهج التي أكدت على أهمية تضمين محتوى الدراسات الاجتماعية عدداً من القضايا الهامة مثل التربية من أجل المواطنة والوحدة الوطنية محاربة التطرف وحقوق الإنسان (2000).

المحور الثاني : دراسات ركزت على توظيف عدد من الاستراتيجيات والمداخل التدريسية التي ساهمت في تنمية مهارات التفكير الناقد

مثل دراسة كيفين Kevin (١٩٩٣) حيث تم استخدام دليل إرشادي إلى جانب الكتاب المدرسي لتنمية مهارات التفكير الناقد.

ودراسة موراي Murray (١٩٩٣) واستخدمت الوثائق التاريخية والخرائط ودراسة كوبر Cooper (١٩٩٥) حيث تم استخدام استراتيجية التعلم التعاوني ودراسة بابليو Papoleo (١٩٩٦) والتي وظفت مدخل السير والتراجم في تنمية مهارات التفكير الناقد ودراسة تشوبينسكي Chubiniski (١٩٩٦) التي استخدمت الألعاب الأكاديمية ولعب الاوار ودراسة روبين Robin (١٩٩٦) التي كشفت عن أهمية توظيف مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير وتم توظيف مدخل الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير.

وقد تم توظيف إمكانيات تكنولوجيا المعلومات في دراسة براون Brown (١٩٩٨)، كما وأكدت دراسة سبيرلنج Sperling (٢٠٠٠)، على أهمية استخدام الأماكن التاريخية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلم، ونجح هايند Hynd (١٩٩٩) في توظيف للنصوص التاريخية لتنمية مهارات التفكير الناقد.

وعلى المستوى العربي نجد عدد من دراسات هذا المحور تمثلت في دراسات كل من نافع (١٩٨٢)، السامرائي (١٩٩٤)، والحوسني (٢٠٠٠)، وقزامل (٢٠٠٠)، والمحمدي (٢٠٠٠)، وهندي (٢٠٠١)، هذا إلى جانب دراسة رسمي (٢٠٠٣).

ثانياً: الإطار النظري :-

يتضمن الإطار النظري تسليط الضوء على ثلاثة نقاط أساسية وهي :-

(١) التفكير الناقد:

يعرف التفكير بأنه سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها عقل الإنسان عندما يتعرض لمثير يتم استقبله عن طريق الحواس ثم تتم عملية البحث عن المعنى في المواقف المختلفة ويتراوح النشاط العقلي بين مستويات بسيطة كتذكر أسماء بعض الأشياء ومستويات معقدة كالنشاط المعرفي اللازم لنقد وثيقة تاريخية للكشف عن مدى صحتها فمثل هذا النشاط يحتاج إلى ما نسميه بالتفكير الناقد فالنشاط العقلي هنا يحتاج إلى الفهم والتحليل ووزن قيم الأدلة ليصل الفرد إلى حجج منطقية تدعم ما يتوصل إليه من أحكام.

المكونات الأساسية لعملية التفكير الناقد:-

إن عملية التفكير الناقد لها مكونات خمسة أساسية وكل مكون له علاقته الوثيقة بباقي المكونات (١٩٩٥):-

- ١- للقاعدة المعرفية (Knowledge Base) وهي ما يعرفه الفرد ويعتقد فيه.
- ٢- النظرية للشخصية (Personal Theory) وهي تتكامل مع العوامل ذات العلاقة في القاعدة المعرفية فينتج عن ذلك محكات لها طابع شخصي.
- ٣- الأحداث الخارجية (External Events) وهي مثيرات التفكير الناقد وتتوقف كفاءة المثير على مستوى نضج الفرد.

٤- الشعور بالتناقض (Discrepancy) وهو إدراك يستثار بالعوامل الدافعة كما يتحدد بالنظرية الشخصية وهو يمثل عاملاً دافعاً نحو التفكير الناقد.

٥- حل التناقض (Resolving The Discrepancy) وتمثل هذه المرحلة كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد إذا أنه بحدوث الشعور بالتباين يستثار الفكر ويتبع ذلك عدة خطوات إذ يحاول الفرد حل التناقض الذى يشعر به ما بين الحدث الخارجى وبين النظرية الشخصية الخاصة بالفرد فى تفسير الأحداث.

البعد الوجداني للتفكير الناقد:-

يتضمن هذا البعد جوانب الدافعية والجوانب القيمية وهى تمثل أساساً مهماً فى بناء التفكير الناقد ويؤكد ريتشار هارت Ritchhart (١٩٩٧) بأن كثيراً من الطلاب لديهم القدرة على التفكير فى مستويات عليا ولكن البعض منهم ليس لديه النزعة أو الدافعية لاستخدام هذه القدرات إلا إذا تم الضغط عليها ومن هنا يتضح أثر النزعة (Disposition Effect) لسد الفجوة بين القدرة والأداء.

وبشير مايرز (١٩٩٣) بأن القوة التى تثير التفكير الناقد وتحافظ على استمراره غالباً ما تعود إلى القيم والالتزامات الشخصية بالإضافة إلى الحاجة إلى تنظيم الخبرات الشخصية بصورة عقلانية.

وتتضح أهمية التفكير الناقد فى حياتنا للمعاصرة من خلال مايلى :-

١- إن الاتجاه للمعاصر يؤكد على ضرورة إعداد الطلاب ليصبحوا ذوي قدرة كبيرة

على التفكير الناقد والقراءة الناقدة وذلك عند الدخول الى الألفية الجديدة The

New Millennium

٢- إن المحنة التي يعيشها المتعلم وسط الزخم الإعلامي وما فيه من قضايا وتوجهات بعضها يهدف إلى محو الشخصية القومية وتهديد الوحدة القومية بالدخل مما يحتم اكتساب هؤلاء الطلاب مهارات التفكير الناقد وذلك التي تسهم في المواجهة الإيجابية لرياح الغد القادمة.

إن امتلاك مهارات التفكير الناقد عند دراستنا للتاريخ تزودنا بعدد من المعايير التي نحكم بها على الأشياء والأفكار فلا نصبح مرددين للحقائق ترديدا سلبيا ونخرج من نطاق الانتقاء الجزئي إلى الاستيعاب التاريخي.

ويشير كاننلر Chandler (٢٠٠٤) إلى أهمية اعتبار مهارات التفكير الناقد كجزء أساسي من المنهج وذلك خلال دراسته لبرامج الصفوف من الروضة إلى طلاب الصف الثاني عشر الخاصة بالطلبة الموهوبين.

(٢١) علاقة التفكير الناقد بالاستقصاء:-

الاستقصاء هو أحد الطرق التي تفهم بها الخبرات التي نمر بها، ويتطلب الاستقصاء التفكير بعمق حتى يمكن رؤية ما لم تكن قادرين على رؤيته من قبل ويشير كل من جيرمان و بوركي Germann and Burke (١٩٩٦) إلى أن الاستقصاء عملية معرفية معقدة تتطلب أن يكون لدى المتعلم خلفية نظرية معرفية عن المفهوم العلمي الذي يخطط لبحثه أو استكشافه وطرح أسئلة مناسبة وتحديد المتغيرات وصياغة الفروض والبحث عن مدى صحتها للوصول إلى حلول منطقية ويضع للتدريس الاستقصائي المتعلمين في مواقف تتطلب منهم ممارسة العمليات العقلية التي يتكون منها الاستقصاء.

ومما يؤكد العلاقة بين الاستقصاء والتفكير الناقد الخطوات الرئيسية في عملية الاستقصاء وهي: كما حددها باير Beyer (٢٠٠١):-

١- تحديد المشكلة.

٢- وضع إجابة مبدئية (حل أو افتراض).

٣- اختبار الافتراض في ضوء المعلومات ذات الصلة.

٤- التوصل الى استنتاج بشأن صحة الافتراض.

٥- تطبيق الاستنتاج تم التعميم.

وحول استعمال الاستقصاء والتفكير الناقد ضمن مساقات الدراسات الاجتماعية هناك الكثير من التقنيات التي لابد من استخدامها في تعلم الطلبة ضمن هذا المجال من مجالات الدراسة ومنها تقنيات الاستقصاء والتي تعتبر من التقنيات الهامة في تعليم الدراسات الاجتماعية لأن مخرجات المتعلم تعتمد على تطوير عقل استكشافي ناقد وقد بين باير Beyer (٢٠٠١) في دارسته في هذا المجال ان العديد من الاستراتيجيات التربوية يمكن ان تكون فعالة في تعلم الموهوبين ومنها :-

- حل المشكلات Solving Problem

- استخدام استراتيجيات لحل المتعددة Solutions Strategies

- مهارات التفكير الناقد Critical thinking skills

- معالجة المعلومات Information processing

- الاستقصاء Inquiry

أهمية التفكير الاستقصائي:-

وتتمثل تلك الأهمية في أنه عملية ذهنية منظمة ينفذها الطلاب من خلال نشاط فردي أو جماعي في موقف حقيقي بدافع من الحيرة والقلق والرغبة الأكيدة في الوصول إلى تفسير وحل مشكلة ما وإضافة إلى أن استراتيجيات التدريس الاستقصائي تسهم في إقدار الطالب على توليد معلومات والوصول إلى استنتاجات ، والطالب يكون على وعي بعناصر الإستراتيجية من خلال توجيه المعلم وذلك يسهل عليه جميع البيانات وربط الأفكار وتصنيفها وتكوين للفرضيات وجمع الأدلة للتثبت من مدى صحة تلك الفرضيات ثم التوصل إلى استنتاجات قوية تقود إلى التعميم.

ويؤكد دودج Dodge (١٩٩٧) على أهمية بحث الانترنت Web Quests حيث تعتبر مهارة البحث عبر الانترنت من الأنشطة المبنية على استراتيجيات الاستقصاء في الانترنت، وحيث يتطلب الاستقصاء معلومات كثيرة يمكن توجيه الطلاب للحصول عليها من الانترنت ولكي تتم الاستفادة من هذه المصادر حيث أن يشتمل مع المعلومات الأنية:-

١- المقدمة The introduction وتعمل المقدمة على تقديم المشكلة أو القضية مدار البحث وتزودنا بالخلفية المعلوماتية.

٢- المهمة The task والتكليف بالمهمة يعمل على إثارة المتعلمين.

٣- مصادر المعلومات Information Sources وتحتاج المهمة إلى توفير معلومات من مصادر متعددة (شبكة - الانترنت - الوثائق - الكتب - الخرائط).

٤- العملية The Process وصف كيف يعمل المتعلمون على اداء المهمة من خلال عدد من الخطوات المتتابعة.

٥- التوجيه Guidance يحتاج الطلاب إلى توجيهات وإرشادات من خلال المخططات والجدول والرسوم البيانية لتنظيم وتصنيف المعلومات.

٦- الخاتمة The Conclusion عند الوصول إلى حل المشكلة يلزم كتابة خاتمة تلبي متطلبات المتعلمين وتشجيعهم على متابعة ومواجهة تعميق الخبرة.

والاستقصاء يتطلب من المتعلم استخدام حواسه وعقله وحسنه في تكامل وإنسجام لحل المشكلات المعرفية التي تواجهه بموضوعية وأول خطوة يبدأ بها هي الاندهاش مما يشاهد أو يسمع وهذا يؤدي إلى الشك ويقصد بالشك هنا هو الاتجاه التساولي، أي الاتجاه الذي لا يركن إلى الإجابة السطحية وإلى فكرة للعامل الواحد في تفسير الظواهر ولا يعتمد على التأويلات القديمة للظواهر الجديدة أو الاعتماد على آراء الآخرين كحقائق نهائية بل يكون لديه الرغبة في أن يجد تفسيراً لما يشاهده أو يسمعه بنفسه وبناء على استنتاجاته التي تصل به إلى درجة للتعميم.

(٣) القضايا الخلافية الجدلية المعاصرة:-

القضايا الجدلية هي ذاتها قضايا خلافية وهي قضايا تاريخية بمعنى أنها تدخل ضمن ما سجلته مضبطه للتاريخ الإنساني في عصوره المختلفة، بعض هذه القضايا قديم آلاف أو مئات السنين وبعضها يرجع إلى عشرات السنين والمعتقون للتاريخ يجد أن العديد من القضايا للخلافية تاريخيا قد انتهت بأفكارها وشخصياتها ولم يتبقى منها إلا وثائق في كتب التاريخ وفي ذات الوقت نجد بعض القضايا لا تزال قائمة وتظل برأسها وسط الأحداث الجارية بل وتوجهها وتزيد من الصراع مما يثير العديد من الآراء والتفسيرات لاختلاف الرؤى والأطراف الفكرية لأطراف الصراع.

وقد يرجع الاختلاف حول هذه القضايا ويتزايد للجدل لعدة أسباب مثل:

- ١- التفسير الخاطئ والفهم المغلوط لعدم قراءة الأصول بذكاء.
 - ٢- عدم كفاية الأدلة أو عدم موثوقية المصادر.
 - ٣- عدم نزاهة بعض المؤرخين لإرضاء الحكام أو الخوف منهم.
 - ٤- اختلاف موقع شخوص القضية واختلاف الإيديولوجية الفكرية والمصالح لكل طرف.
 - ٥- محاولات المستشرقين التي دأبت على تأكيد المفاهيم الخاطئة عن الإسلام والمسلمين والعرب بصفة عامة.
- ويثبت الواقع أن هذه القضايا تمثل مشكلات قائمة تؤثر في حاضرتنا وسوف تمتد لسنوات قادمة وذلك يزيد من حدة تأثيرها على الإنسان ليس فقط على المستوى المحلي بل أيضا على الصعيد العالمي.

ونتيجة لسهولة الإتصال بين أطراف المعمورة على المستوى العالمي أصبحت القضايا الخلافية تمثل مكان الصدارة في وسائل الاعلام المختلفة مما جعل الأفكار المحركة لهذه القضايا على اخلاقها وتناقضها تستلزم التحرك على المستوى الفكري الإنساني حيث أن نتائج لاختلاف الآراء نراه في لفتن الطائفية بين أطراف عدة مثل الشيعة والسنة أو المسلمين والمسيحيين هذا إلى جانب قضايا المواطنة والتفاهم العالمي والتعايش السلمي، والديمقراطي وقضية الجهاد دفاعاً عن الوطن فالبعض يؤكد بشرعية الجهاد والآخر يقول إنه إرهاب!^{١٩}

وهكذا نجد أن جذور تلك القضايا نبئت منذ الماضي ولا زالت قائمة بيننا ولازلنا نعانى منها، ولعل ما يحدث على أرض فلسطين العربية من ممارسة العنف والتعذيب على شعب أعزل لا ينادى إلا بالعيش على أرضه وما يحدث على أرض العراق بدعوى فرض الديمقراطية بالقوة المسلحة وما يحدث على أرض السودان ولبنان كل هذه قضايا ماثلة في تاريخنا المعاصر وعلينا للتصدي لها.

وقد أصبحت دراسة تلك القضايا ومناقشتها على مائدة الحوار في مجال التعليم ضرورة يجب أن يتعاش معها الطلاب والمعلمين والخبراء وذلك بالتعرف على أصولها التاريخية وخصائصها وجملة الأفكار للقائمة عليها إضافة إلى اقتراح الحلول لها. ولعل الأهمية القصوى من تناول هذه القضايا على بساط البحث هو تصحيح الكثير من المفاهيم الخاطئة، تلك التي تؤدي إلى ازدياد الهوة بين أطراف القضية.

وتستند أهمية تدريس تلك القضايا لمعلم التاريخ فمن خلال توظيف تلك القضايا ضمن برنامج إعداد معلم التاريخ يمكن أن يكتسب العديد من مهارات التفكير الناقد إضافة إلى تزويده بمفاهيم صحيحة حول هذه القضايا من واقع التقصى التاريخي القائم على أساس علمي، ومعلم الغد يسهم في زيادة وعي طلبة بهذه القضايا وأغلب الظن هنا أننا لم نعد دارسين فقط لهذه القضايا بل ومشاركين فيها تؤثر فينا ونؤثر فيها بوعي وفهم وبصيرة.

الإطار التجريبي للدراسة :-

عينة الدراسة:

تم اختيار العينة من طلاب كلية التربية بالرسنق سلطنة عمان للفرقة الثالثة شعبة التاريخ وبلغ عدد أفراد العينة ستة وخمسون (٥٦) طالباً وطالبة.

منهج الدراسة :

(أ) المنهج الوصفي وتم استخدامه في عرض وتحليل الدراسات السابقة ووضع الإطار النظري وإعداد أدوات الدراسة.

(ب) وتم عند اختيار الباحث للمجموعة التجريبية الوحدة لتطبيق متغير الدراسة وهو استراتيجية التدريس الاستقصائي لبعض القضايا الخلاقية وكذلك عند تطبيق اختيار التفكير الناقد قبلياً وبعدياً.

إجراءات الدراسة :

قام الباحث بالإجراءات التالية:-

أ- تحديد وصياغة القضايا التاريخية الجدلية المعاصرة وهي :- (*)

القضية الأولى : قضية فلسطين وإمكانية تحقيق التعايش السلمي مع إسرائيل.

القضية الثانية : قضية احتلال أمريكا للعراق بدعوى تحقيق الديمقراطية.

القضية الثالثة : قضية ادعاء أعداء الإسلام بأن الإسلام انتشر بحد السيف.

(*) ملحق (١).

القضية الرابعة: قضية الدفاع عن الأرض المحتلة، هل هو إرهاب أم جهاد في سبيل الله؟

ب- تصميم استراتيجيات التدريس الاستقصائي لتدريس القضايا الأربع لطلاب شعبة التاريخ

وقد تم تصميم الاستراتيجية في ضوء عدد من نماذج التدريس الاستقصائي وهي :

- نموذج سكران الاستقصائي The Suchman Inquiry Model
- نموذج باير للتدريس الاستقصائي The Beyer Model for Inquiry Teaching
- نموذج ثيلين للتحرى الجماعي The Herbert Thelen for Group Investigation

ويمكن توضيح استراتيجيات التدريس الاستقصائي المقترحة بالدراسة الحالية في

الخطوات التالية:-

وقائع الجلسة الأولى:-

- ١- يبدأ تناول القضية بتقديم مادة تتناقض مع معلومات الطلاب أو عرض رأيان متعارضان، وتتعارض تلك المادة المقدمة مع الاحداث الجارية على المستويين المحلي والعالمي والهدف هو إحداث صدمة تستدعي المعارضة وإثارة الجدل لتحض هذه المقولة من جانب الطلاب.

٢- ثم يفتح المعلم مجال المناقشة وتوضيح أبعاد القضية من خلال المراحل التالية:-

الأولى : فتح مجال الأسئلة للطلاب وهي أسئلة مغلفة يجيب عنها المعلم — (نعم - لا)

وهنا يلزم تهئية الجو المناسب لمشاركة الطلاب بطرح عدد كبير من الأسئلة وقد يدعم المعلم أقواله من خلال وثيقة أو رسم كاريكاتوري أو فيلم تسجيلي أو صور أو إحصائية.

الثانية : يبدأ المعلم فى إعطاء خلفية أو إطار معرفي حول موضوع القضية وفي ضوء ما تم التوصل إليه من خلال المرحلة الأولى والاطار المعرفي حول القضية فى المرحلة الثانية تطرح القضية على هيئة تساؤل رئيسي.

الثالثة : تقسيم الطلاب إلى مجموعات متعاونة للبحث والتقصي الذى يبدأ من فرض الفروض ثم البحث لتجميع المعلومات و الأدلة من خلال نشاط تعاوني لمجموعات الطلاب.

٣- طرح الفروض (وضع حل بصورة مبنية للمشكلة) ثم جمع المعلومات والبيانات من خلال الإطلاع على المعلومات من مصادر متعددة (مثل ما يظهر فى وسائل الاعلام المسموعة والمرئية والوثائق والمراجع المتخصصة).

ويشجع المعلم طلابه على التفكير المنطقي المنظم دون القفز الى النتائج بسرعة ولعل مثل هذه المعالجة العقلية للمعلومات تؤدي إلى بناء معرفة قد لا تقتصر على بناء المعرفة وإنما تتعدى ذلك الى تطوير معرفة قائمة على المفاهيم وهو هدف معرفي للتكرس الاستقصائي.

٤- تصميم الخبرات التعليمية التي تمكن الطلاب من فحص المعلومات ومن ثم التمييز بين الحقائق المقبولة والعبارات التي تعبر عن الآراء ويمكن توظيف بعض الوسائل مثل الخرائط والصور الفوتوغرافية والتسجيلات الصوتية والوثائق الإحصائية أو الرسوم الكاريكاتورية ومن ثم يسهم ذلك في الوقوف على الحقائق الخاصة بالقضية المطروحة للبحث والتحري.

٥ - وقائع الجلسة الثانية :

وفي اللقاء الثاني مع الطلاب يوسع المعلم الإطار المعرفي للطلاب حول القضية المطروحة للاستقصاء من خلال طرحه للعديد من الأسئلة التي تحيط بجوانب القضية وهي أسئلة تستدعي مهارات التفكير الناقد مثل :-

س: ماذا تعني للكلمات المهمة.....؟

س: ماذا يعني كل سطر من التصريح أوالمقال ؟

س: ما الحالات التي يشير إليها التصريح ؟

س: ما المسألة الرئيسية التي يطرحها الكاتب ؟

س: للمعلومة الأكثر أهمية في هذه المقالة هي.....

س: وجهة النظرالرئيسية في هذه المقالة هي.....

وفي هذه الجلسة أيضا يشجع المعلم طلابه على طرح المزيد من الأسئلة حول القضية قيد الاستقصاء.

ولعل الهدف الأهم من الجلسة الثانية هو إعداد وتهيئة الطلاب للخطوة التالية وهي اختبار صحة الفروض.

٦- اختبار صحة الفروض (فحص الحلول البديلة للمشكلة) وفي هذه الخطوة لا يجب أن يقبل المعلم بتفسير واحد كعلاج للقضية لذا يستمر البحث والاستقصاء ليكتشف الطلاب كل مرة خبرة جديدة عن طريق مايتوصلوا إليه من معلومات جديدة ويطور الطلاب معرفتهم عن طريق البحث والتحري وربط الأسباب بالنتائج.

وفي هذه الخطوة أيضا يستخلص الطلاب نتائج تتسم بالموثوقية بناء على الفحص والتحري وتحليل الوقائع.

وتتم عملية اختبار الافتراض من خلال :-

- (تجميع الأدلة - تنظيم الأدلة - تحليل الأدلة) وعلى ذلك يعتبر الافتراض نفسه موجهاً لعملية البحث عن الدليل.

ويقود المعلم هذه الخطوة من خلال توجيه عدد من الأسئلة مثل :-

س: إذا كان افتراضك صحيحاً فما نوع الدليل الذي يلزمك أو تتوقع أن تجده ؟

س : ما الذي ينبغي أن تبحث عنه لكي تبرهن على صحة افتراضك ؟

ويعد تحديد المصادر الممكنة للمعلومات متطلباً هاماً لتجميع الأدلة.

٧- مرحلة التقدير الاستنتاج:

وعلى المعلم أن يصمم خبرات تعليمية تمكن الطلاب من أن يتفحصوا المعلومات التي تتميز بالتحيز والأمثلة التي تعبر عن منطق خاطئ وينبغي عليهم أن يحددوا الصدق الداخلي والخارجي للمصدر نفسه بمعرفة من الذي أوجده ومتى، ولماذا وماذا كانت مصادرهم وآرائهم الثابتة وأغراضهم ؟

وينبغي حصر الاستنتاجات التي لا يساندها دليل أولي تركيز على وجهه نظر واحدة، ولعل تقويم المعلومات والأدلة يتضمن استخدام الخرائط والصور الفوتوغرافية والتسجيلات الصوتية والوثائق أو مقتوعات من الصحف.

ويمكن للمعلم مساعدة طلابه في التوصل إلى استنتاجات من هذه الأدلة وبعد ذلك نروة هذه العملية العقلية ويمثل استنباط المعاني من المعلومات المتوفرة جوهر التعلم وتتم صلية الاستقصاء بالاعتماد على عدد من الاسئلة مثل :-

- ١- ماذا تعني هذه الأدلة ؟
- ٢- كيف يمكن ربط هذه الأدلة بعناصر الأدلة الأخرى ؟
- ٣- ما العلاقة بين هذه الأدلة والاقتراض ؟
- ٤- هل نرى أن الأدلة موثوق بها وهل هي صحيحة ؟
- ٥- هل من الممكن الاعتماد على هذه الأدلة ؟
- ٦- ماذا تذكر الأدلة ؟
- ٧- ما المعنى المشتق من الأدلة ؟
- ٨- كيف يمكن تصنيفها ؟
- ٩- ما أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الأدلة التاريخية الأخرى ؟

١٠- ما أثر جميع هذه الأدلة على الافتراض ؟

ولعل للهدف الرئيس من عملية التفسير هو ردم الفجوة الذهنية بين المعلومات التي قاموا بجمعها وتقديم تفسير واضح.

٨- مرحلة تعميق الاستقصاء والوصول إلى التعميم

تهدف هذه المرحلة إلى تعميق الاستقصاء والفهم للقضية المطروحة ومن ثم يجب تدريب الطلاب على إجراء عمليات تفويمية للأدلة المتوفرة وتدريب الطلاب على تطوير الاستنتاجات التي توصلوا إليها في المرحلة السابقة لأن الاستنتاج عبارة تمثل صدق الافتراض الأصلي، أنه في الحقيقة حكم عن صدق أو خطأ الافتراض.

وفي هذه المرحلة يتم تدريب الطلاب على صياغة تعميمات تتعلق بالخبرات التي مروا بها أثناء ممارسة الاستقصاء الذهني والتعميم حكم عام يمثل المحصلة النهائية لعملية التعلم، ولعل الفائدة الكبرى من التعميم هو استخدامه في التنبؤ بالنسبة لمجموعة مختلفة من المواقف المتشابهة.

وإذا كانت المعارف أقل شمولاً من التعميمات إذ أنها تشير إلى زمان أو مكان أو شيء بالغ التحديد، فالتعميمات حكم عام يمثل تلخيصاً لما يمكن اعتباره حقيقة تتعلق بجميع الفئات أو العوامل أو الأحداث المتشابهة.

وبعد التوصل إلى التعميم يوجه المعلم طلابه إلى تطبيق التعميم على معلومات جديدة أو قضايا مشابهة وبذلك نصل بالمتعلم إلى الخطوة الأخيرة من عملية التدريس الاستقصائي.

ضبط الاستراتيجية المقترحة :

أ- استراتيجية التدريس الاستقصائي (نظري)-

ب- القضايا الخلاقية الجدلية الأربع (تطبيقي)-

ولحساب صدق الاستراتيجية (نظري / تطبيقي) تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال مناهج وطرق تدريس التاريخ والمتخصصين في مجال التاريخ الحديث والمعاصر.

وقد أجمعت آراء المحكمين على صلاحية الاستراتيجية للتطبيق وعلى أهمية تدريس مثل هذه القضايا لمعلم التاريخ.

إعداد اختبار التفكير الناقد :

تم تحديد اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد للصورة (أ) وقد أعد هذا الاختبار بيتر فابسون ونورين فاسيون **Facione & Facione** تعريب عجوة والبنا (٢٠٠٠) وذلك لقياس مهارات التفكير الناقد التالية والتي تمثل أبعاد الاختبار التالية:^(١)

١- التحليل:-

ويقصد به قدره للفرد على كشف أو تحديد العلاقات المقصودة والحقيقة بين الفقرات والأسئلة والمفاهيم والأحكام والمبررات والمعلومات والآراء وهذه المهارة تتضمن مهارات فرعية في فحص الأفكار واكتشاف الحجج وتحليل الحجج إلى عناصرها.

(١) ملحق (٢).

٢- التقويم:

هي قدرة الفرد على تقدير مدى الفقرات أو الأشكال، وكذا تقدير القوة المنطقية للعلاقات الحقيقة والمقصودة بين الفقرات والصور والأسئلة أو الأشكال الأخرى من التعبير وهذه المهارة تتضمن مهارات فرعية هي تقويم الادعاءات وتقويم الحجج.

٣- الاستنتاج :

قدرة الفرد على تحديد العناصر المطلوبة للوصول إلى استخلاصات منطقية أو مقبولة عقلياً وتكوين تخمينات وفروض هذه المهارة تتضمن مهارات فرعية هي (التساؤل حول الدليل /التأمل الحنسي للبدائل/ الوصول للاستخلاصات).

٤- الاستدلال الاستنباطي :-

قدره للفرد على استنباط الاجزاء من القاعدة وكذلك الاقتراحات العامة والاستنتاجات للقائمة على مبادئ التحويل والعكس والتطابق وهذه المهارة تعنى ان الصديق أو الصواب المفترض فى المقدمة المنطقية يحتم ويوجب صدق اوصواب الاستنتاج.

٥- الاستدلال الاستقرائي :-

قدرة الفرد على استنتاج القاعدة من جزئياتها أو تكوين حكم من خلال الرجوع إلى التشابهات والتطبيقات والحالات المرتبطة وكذا الوصول إلى الأشياء الشائعة أو وجهات النظر للفعالة.

وقد قام الباحث بتعديل بعض العبارات وتكييف الاختبار ليتوافق مع البيئة العربية ومع عينة الطلاب التجريبية.

وقد تمت هذه التعديلات في ضوء خبرة الباحث إلى جانب ما كشفت عنه التجربة الاستطلاعية لتطبيق الاختبار على عينة من الطلاب بالكلية.

صدق الاختبار :

تم تحديد الصدق المنطقي بمعنى تمثيل الاختبار للميدان الذي يقيسه كما تم التحقق من الصدق الظاهري بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لتقرير مدى صلاحية الاختبار للتطبيق وقد اتفق جملة المحكمين على صدق الاختبار لقياس الهدف الذي وضع من أجله وصلاحيته للتطبيق.

ثبات الاختبار :

لحساب ثبات الاختبار قام الباحث بتطبيق على عينة قوامها ٥٦ طالباً وطالبة شعبة التاريخ ثم أعيد تطبيقه على نفس أفراد العينة بعد مرور أسبوعين وبلغ معامل الثبات (٠,٧٥) وهو ما يعتبر مناسباً لأغراض البحث الحالي.

إجراءات تطبيق الدراسة :

١- تم تطبيق الاختبار قبلياً على مجموعة الدراسة طلاب الفرقة الثالثة شعبة التاريخ وذلك لاختبار صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

٢- تم تنفيذ استراتيجية التدريس الاستقصائي من خلال تدريس القضايا الأربع المحددة بالدراسة وقام الباحث بنفسه بتدريس هذه الاستراتيجية وقد استغرق التطبيق مدة ٨ أسابيع خلال الفصل الدراسي الأول ٢٠٠٧/٢٠٠٨ م.

٣- تم تطبيق الاختبار بعدياً على مجموعة الدراسة المحددة وذلك لاختبار مدى صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

مناقشة النتائج وتفسيرها :-

للتحقيق من فعالية المعالجة للتجريبية المقترحة على تنمية مهارات التفكير الناقد تم حساب لكشف دلالة الفروق بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي في مهارات التفكير الناقد في أبعاد (التحليل/ التقويم/ الإستنتاج/ الإستدلال الاستنباطي/ الإستدلال الاستقصائي/ وكذلك الدرجة الكلية للإختبار).

الأساليب الإحصائية :-

١- تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك في حساب دلالة الفروق بين المتوسطات بهدف الكشف عن فعالية المعالجة للتجريبية (استراتيجية للتدريس الاستقصائي).

٢- قياس حجم الأثر مربع أيتا η^2 والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١)

المتوسط والانحراف المعياري وقيم ت للدرجات اختبار التفكير الناقد

للتطبيقين القبلي والبعدي وقيم η^2

المهارات	البيان	نوع التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	العدد ن	ت	الدالة	حجم الأثر η^2
التحليل		قبلي	١,٩٨	٠,٧	٥٦	١٧,٤	٠,٠١	٠,٨٤
		بعدي	٤,١٦	٠,٦٨				
التقويم		قبلي	٣,٢١	٠,٩٧	٥٦	١٦,٦٢	٠,٠١	٠,٨٣
		بعدي	٥,٧٨	٠,٦٥				
الاستنتاج		قبلي	٢,٤٥	٠,٧٤	٥٦	٢٠,٠٣	٠,٠١	٠,٨٨
		بعدي	٤,٢١	٠,٦٥				
الاستدلال الاستنباطي		قبلي	٤,٣٤	١,٤	٥٦	١٥,٠٥	٠,٠١	٠,٨٠
		بعدي	٧,٥٧	٠,٩٧				
الاستدلال الاستقرائي		قبلي	٤,٨٢	٠,٩٧	٥٦	١٧,٥٥	٠,٠١	٠,٨٥
		بعدي	٧,٢٧	٠,٦٧				
الدرجة الكلية		قبلي	١٦,٨	٢,٦٧	٥٦	٣٠,٦٨	٠,٠١	٠,٩٤
		بعدي	٢٩	١,٨٧				

باستقراء جدول نتائج الدراسة نتضح نتيجة للتطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير الناقد إذ تشير متوسطات التطبيق القبلي سواء على مستوى الدرجات الفرعية للإختبار (المهارات) أو متوسط الدرجة الكلية للإختبار إلى تدني واضح يتراوح ما بين ١,٩٨ و ٤,٨٢ أما الدرجة الكلية فهي ١٦,٨ ولعل هذا التدني يرجع إلى قلة الإهتمام بمهارات التفكير العليا في برنامج إعداد المعلم بكليات التربية وتتفق نتائج التطبيق القبلي للإختبار مع دراسات كل من ميلانكو Melancon et al وسليمان السعدي وعلي جودة وبذلك تتحقق صحة الفرض الأول من فروض الدراسة.

وتشير نتائج التطبيق البعدي على مستوى الدرجات الفرعية للاختبار (التحليل/التقويم/الاستنتاج/الاستدلال الاستباطي/الاستدلال الاستقرائي) إلى فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد أما على مستوى الدرجة الكلية للاختبار فتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسط درجات التطبيق القبلي ومتوسط درجات التطبيق البعدي ١٦,٨ في مقابل ٢٩ مما يعني نمو وتحسن واضح في الدرجة الكلية لمهارات التفكير الناقد وذلك يرجع للمعالجة التجريبية المقترحة، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني للدراسة.

كما تشير قيمة مربع إيتا ٠,٧٢ حجم الأثر إلى وجود درجة فعالية كبيرة للمعالجة التجريبية حيث تراوحت قيمتها بين ٠,٨٨ و ٠,٨٠ بالنسبة للدرجات الفرعية.

أما بالنسبة للدرجة الكلية فهي ٠,٩٤ وهذا يعني بأن ٩٤% من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل.

توصيات الدراسة :-

في ضوء المعالجة الإحصائية وما تشير إليه نتائج الدراسة تتضح أهمية النقاط التالية :-

- زيادة الاهتمام ببرنامج إعداد معلم للغد بكليات التربية.
- تضمين برنامج إعداد المعلم ممارسة فعلية لمهارات التفكير الناقد.
- تأكيد الاهتمام بمهارات التفكير العليا على مستوى المراحل التعليمية.
- زيادة الاهتمام بمعلم التاريخ قبل وبعد الخدمة من خلال إكسابه مهارات التفكير الناقد حتى يصبح قوة فاعله في إكتساب طلابه لهذه المهارات.
- تقويم معلم التاريخ من خلال قدراته على توظيف مهارات التفكير في مجال تدريس التاريخ.
- ضرورة الاهتمام بجعل مادة التاريخ مجالاً للتفكير وعدم قصرها على السرد والتسميع.
- تدريب معلم التاريخ على استراتيجيات الاستقصاء لما لها من فعالية في تناول قضايا التاريخ.
- زيادة وعي معلم التاريخ بالقضايا التاريخية المعاصرة الجارية مطلب هام لمواجهة تحديات الحاضر ومستجدات المستقبل.

المراجع

- ١- Barber, R. Bengjamine (٢٠٠٠) Challenges to the Comman
Good in the age of Globalism National Council for the
Social Studies Vol. ٦٤, No. I, Jan./Feb.
- ٢- Melancon, et. al., (١٩٩٦): critical thinking Skills levels of
Preservice Elementary Secondary and Special Education
Students ERLC document No. ٤١٢٢٠٥.
- ٣- سليمان بن سعد السليمان (٢٠٠١) مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في
المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها، مجلة
دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق
التدريس العدد ٧٤ أكتوبر ص ص: ١١٥-١٤٥.
- ٤- علي جودة عبد الوهاب (٢٠٠٢) مدى أهمية استخدام القضايا الجدلية ومهارات
تدريسها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية دراسات في
المناهج وطرق التدريس العدد ٧٨ فبراير ٢٠٠٢ م ص ص: ١١٢-
١٣٣.
- ٥- Wilen, W; Phillps J. (١٩٩٥) Teaching Critical Thinking:
Ametacognition approach, J Social Education Vol.
٥٩, no. ٩, pp: ١٣٥-١٣٨.

- ٦- Chilcoat, George W (١٩٩٨) "Workers theatre as an Inquiry Process for Exploring Social issues of the ١٩٣٠s. Social Education, Vol. ٦٢, No. ٤, pp: ١٩٠-١٩٥.
- ٧- Coma, R.I. & O.Connor, J(١٩٩٨) History on Trial: the case of columbus, OAH.Magazine of History, VOL.١٢, pp: ٤٥-٤٨.
- ٨- Mc Bride ,R (١٩٩٩) Culture shock : Using Art and Controversy to Teach History, Social Education, Vol. ٦٣, No. ٧, pp: ٤١٠-٤١٤.
- ٩- Larson , Hans (١٩٩٨): "To play Politics with history Perspective on Swedish, American, and European Teaching History the Middle States Council for the Social Studies, pp: ١١٤- ١٢١.
- ١٠-Chase, Malcolm, (٢٠٠٠) Stories We Tell Them ? Teaching Adults History in a postmodern world, studies in the Education of Adults ,VOL. ٣٢, No. ١, pp: ٩٣-١٠٦.
- ١١- Gloria, Alter (٢٠٠٠): "Teaching what Matters: Great Videos on the Common Good", National Council for Social, Vol. ٤٦, No. ٣, April, pp: ١٥٦-١٥٩.

١٢- فتحى أحمد النمر: وضع برنامج لتنمية التفكير الناقد في التاريخ بالصف الأول الثانوي رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة عين شمس ١٩٨٥.

١٣- عثمان الجزار وعلي الجمل: فاعلية برنامج مقترح لتدريس القضايا الجدلية بمقرر التاريخ لطلاب كليات التربية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو استخدام الجدل في تدريس التاريخ دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد الثاني والخمسون سبتمبر ١٩٩٨.

١٤- عادل رسمي حماد (٢٠٠٣) أثر استخدام نموذج سوشمان في تدريس قضايا التاريخ الجدلية على التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المجلة العلمية كلية التربية بأسبوط العدد الثاني يوليو ٢٠٠٣ ص: ٢٢١-٢٥١.

١٥- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٠) للقضايا والمفاهيم المعاصرة في المناهج الدراسية (التربية من أجل المواطنة للوحدة الوطنية ومحاربة التطرف بجميع أشكاله) وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية قطاع الكتب يناير ص: ٦٤-١.

١٦- Oreilly, Kevin (١٩٩٣) Evaluating Viewpoints: Critical thinking in United states. History series, Book Two -New Republic to Civil War (١٧٩٠ - ١٨٦٥), Student Text ND Teacher ERIC Document No.٤٢٣. ١٨٨.

- ١٧- Murray William (١٩٩٣): Teaching Urban Geography Using Historical Documents, **Journal of the Middle States Concil for the Social Studies** Vol. ١٤, p: ١٩-٢٣.
- ١٨- Cooper, JI (١٩٩٥) Cooperative learning and Critical Thinking Teaching of psychology. VOL, ٢٢, pp: ٧-٨.
- ١٩- Papaleo, R. (١٩٩٦) Classroom success : Exposing students to time Bonding , **Social Studies** Vol. ٨٧.No.٦, pp: ٨١-٨٢.
- ٢٠- Chubinshki, Suzanne (١٩٩٦) Creative critical Thinking strategies **Nurse Educator**, Vol. ٢١., No. ٦, pp: ٢٣-٢٧.
- ٢١- Robin , L. (١٩٩٧) Turing the Newspaper into a teaching Tool A study of the Effects of Newspapers Incorporated into Curriculum of a fifth – grade class. Dissertation Abstract International, ٣٥(٦) pp: ١٥٦٦.
- ٢٢- Brown, Elizabeth (١٩٩٧) “Effectively Teaching Critical Thinking Skills to High Students”. ERIC Documents No.٤٢٩٨٥٠.

٢٣- Hynd, C. R. (١٩٩٩) Teaching students to Thinking Critically Using Multiple Texts in history. j. Adolescence & Adult Literacy: Vol. ٤٢. No. ٦, pp: ٤٢٨-٣٦.

٢٤- Carol, E. Sperling (٢٠٠٠): Teaching With Historic Places Places, National Council for the social studies, Vol. ٦٤. No. ٣. April, pp: ١-١٢.

٢٥- سعيد عبده نافع (١٩٨٢) أثر استخدام مدخل متعددة في تدريس التاريخ في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الاسكندرية.

٢٦- قصي محمد السمرائي (١٩٩٤) أثر استخدام طريقتي المناقشة والإلقاء مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين رسالة دكتوراه غير منشورة - جامعة بغداد.

٢٧- زايد علي خلفان الحوسني (٢٠٠٠) فاعلية استخدام القصة في تدريس التاريخ بالمرحلة الإعدادية لتنمية التفكير الناقد والتحصيل رسالة ماجستير - جامعة السلطان قابوس.

٢٨- مونيلا قزامل (٢٠٠٠) فعالية استخدام مدخل الأطراف التاريخية في تحصيل تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الاساسي وتنمية تفكيرهم الناقد الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس المؤتمر العلمي الثاني عشر (مناهج التعليم وتنمية التفكير) للقاهرة ٢٥-٢٦ يوليو ص ص:

١٩٧-٢١٥.

٢٩- سامية المحمدي (٢٠٠١) فعالية المدخل البيئي في تحصيل مادة للتاريخ وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الثانوية رسالة ماجستير غير منشورة جامعة طنطا.

٣٠- رضا هندي جمعه (٢٠٠١) فعالية استخدام الوثائق التاريخية في تدريس وحدة الخلفاء الراشدين على تنمية " التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس العدد ٧٥ نوفمبر ص ص: ٨٣-١٠٣.

٣١- عزيزة السيد (١٩٩٥) "التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي" القاهرة دار المعرفة الجامعية ص ص: ٥٥-٥٧.

٣٢- Ritchhart R (١٩٩٧) Disposition ,Attitudes , And Habits :
Exploring How Emotions Shape our Thinking
Harvard Project , Cambridge long fellow Hall P:٣.

- ٣٣- شيت مايرز (١٩٩٣) تعليم الطلاب التفكير الناقد ترجمة عزمي جرار الأردن -
المركز الوطني للبحث والتطوير التربوي.
- ٣٤- Germann, P & Burke, G (١٩٩٦) Identifying Patterns and Relation
ships among the Responses of seventh -Grade
students to science process skill of Designing
Experiments **Journal of research in Science
Teaching** Vol. (٣٣) pp:٧٩-٩٩.
- ٣٥- Zohar. FA & Weinberge Y & Tamir P (١٩٩٤) the effect of the
Biology Ctitical Thinking Project on the development
of critical thinking, **Journal of research in science
Teaching** Vol. (٣١) No. (٢) pp: ١٨٣-١٩٦
- ٣٦- باري ك. باير (١٩٩٤) الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية، إستراتيجية للتدريس
ترجمة سليمان محمد الجبر، الرياض مكتبة العبيكان.
- ٣٧- Beyer, B. K (٢٠٠١) Infusing thinking in history and the social
sciences. In A. Costa (Ed), thinking (٣rd ed). (pp.
٣١٧-٣٢٥). AlexandriaVA: Association of Supervision
and Curriculum development.

- ٢٨- Dodge, B (١٩٩٧), Same thoughts about webquests Retrieved July ١, ٢٠٠٤, from <http://edweb.sdfsu.edu/courses/edtec096/aboutwebquests.html>.
- ٢٩- Chandler, K. (٢٠٠٤). A national study of curriculum policies and practices in gifted education. Unpublished doctoral disseration, College of William and Mary, Williamsburg, VA.
- ٤٠ - عبد العال عجوه وعادل البنا (٢٠٠٠) اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد، الإسكندرية : المكتبة المصرية للنشر والتوزيع.

عرض كتاب

مستقبل الثقافة العلمية

في مصر

دعوة للحوار

للدكتور / أحمد شوقي



مستقبل الثقافة العلمية في مصر

دعوة للحوار

للدكتور/ أحمد شوقي

صدر عن المكتبة الأكاديمية، كراسة جديدة من كراسات "الثقافة العلمية" بعنوان "مستقبل الثقافة العلمية في مصر - دعوة للحوار" للدكتور أحمد شوقي. حيث حاول المؤلف - كما أشار في مقدمته - طرح موضوع الثقافة العلمية ومستقبلها للحوار المجتمعي انطلاقاً من عدم الاكتفاء بالقناعة الانطباعية بأهميتها، ومحاولة تقديم قناعة تحليلية تتم قدر الامكان بالموضوعية والمنهجية، وتستهدف الربط بين أهمية الثقافة العلمية والتنمية الشاملة والمستدامة لمجتمع.

فقد استعرض مفهوم الثقافة العلمية بتحليل المصطلحين المحوريين وهما الثقافة والعلم، مبيناً قدم الثقافة، وكونها بمثابة أسلوب الحياة في مجتمع ما، و المحصلة الطبيعية للتاريخ و الجغرافيا ومنظومة القيم و العلاقات وسوى ذلك، مروراً بتميز الإنسان الكائن (البيوثقافي) عن كافة الكائنات الأخرى، إذ لا يقتصر على التكيف البيولوجي لبيئته بل يشارك في صياغتها وتشكيلها بما يناسبه، الأمر الذي أفرز طيفاً واسعاً من العادات و التقاليد و للعلاقات الاجتماعية المعقدة والمعرفة التي توارثت عبر الأجيال. ومع نضج الإنتاج المعرفي للبشر، تم للتوصل إلى المنهج العلمي، وأشكال تفكير متنوعة مثل الناقد والإبتكاري والإبداعي.

كما تحدث عن العلم ومحاولات استيعاب المشاهدات والتجارب التي قادت إلى اللجوء إلى الخرافة والأسطورة بحثاً عن الحقيقة، وكيف ساهم التفكير النقدي، مع تعقد

المجتمعات في فرز المعارف، حتى للتوصل إلى أهم منجزات العقل البشري وهو المنهج العلمي.

كما يرصد المؤلف، في موضع آخر، العلاقة بين الثقافة والعلم من خلال استعراض المراحل التاريخية بدءاً من الإشكال الجينية وللأعلمية، مروراً بعصر النهضة الأوروبية وظهور التنوير حتى القرن العشرين الذي وصفه بقرن التعلم والتكنولوجيا الذي تم فيه التأسيس للعلم وظهور الهندسة الوراثية والتكنولوجيا الحيوية، ونظريات النسبية وازدهار فيه علم الفلك، وأطلقت الطاقة الذرية والنووية وغيرها. وأوضح دور العلم في فهم العالم ومحاولة تطويعه بشكل أثر على البشرية بشكل عام. ويؤكد المؤلف في هذا الصدد على أنه لا يوجد حل للمشكلات سوى الحل العلمي، ولا يمكن أن يمارس الحل العلمي في مجتمع لا علمي في ثقافته وأسلوب حياته.

وتنتقل بنا الدراسة إلى تحليل (سوات) لواقع الثقافة العملية، وهو أسلوب منهجي للوقوف على (١) أوجه القوة، (٢) وأوجه الضعف (٣) والفرص المتاحة، (٤) والمخاطر التي تستدعي للمواجهة. حيث تلخص عناصر المقاربة التحليلية الأولية، في مربع يضم نقاط قوة هي الاحترام الفطري/الإيماني للتعلم والعلماء، وقاعدة علمية راجعة في إثراء ثقافة المجتمع، تحتاج التنظيم و التوظيف، وقبول مجتمعي للتطور التكنولوجي؛ وأوجه ضعف هي التهميش الإعلامي للثقافة العلمية، وضعف الكم والكيف معاً، والخلط المعيب بين الدين والعلم، وانتشار الخرافة والعلم الكاذب؛ وفرص متاحة هي وجود القنوات المتخصصة، وإقبال الشباب على نوادي العلوم، وتوجه مكتبة الإسكندرية إلى بحث المعارف العلمية وجذب الشباب إليها؛ ومخاطر تتمثل في غياب الرؤية الاستراتيجية عموماً، والوضع

الديكوري للتعامل مع العلم وثقافته، وعدم الاهتمام بتقديم نجوم العلم كدورة للمجتمع، و"اللجنة" البيروقراطية للمجال، ثم يأتي شرح مفصل لهذه العناصر المذكورة.

وفي جزء آخر يناقش الدكتور أحمد شوقي، الأهداف الواقعية للثقافة العلمية من خلال رؤية نقدية، عارضا آراء من يبalfون في تحجيم الثقافة العلمية في مقابل من يبalfون في أهميتها. ويدعو إلى رؤية متوازنة تشكل الحديث عن العلم والحديث في العلم. أي الاعتراف بأهمية حقائق العلم ومنجزاته وتطبيقاته في فهم العالم وتطويره بصورة تؤثر على حياة الإنسان وتتبع على نوعية حياته، والحديث عن العلم وفقا لمداخل الأشخاص المختلفين التي تنطلق من أهداف متباينة مثل التطلع الشخصي لمعرفة المزيد، أو الرغبة في حل المشكلات. أي الحديث في العلم كنشاط بشري، والحديث عنه لتقديم الحقائق والمفاهيم العلمية بصورة جذابة، والحديث عن العلم والحياة بتوضيح علاقة العلم بالتكنولوجيا، والحديث عن العلم والمستقبل الذي يبين دور العلم في صياغة مستقبل البشرية. مع الإشارة إلى ضروريات خمس للثقافة العلمية المطلوبة للتنمية الشاملة وهي الضرورة الحياتية، والضرورة للتربوية، والضرورة السياسية والاقتصادية، والضرورة الحضارية، والضرورة المستقبلية.

واستعرض الجزء التالي تجارب من الشرق ومن الغرب في هذا الميدان أولها مشروع ٢٠٦١ - العلم لكل الأمريكيين، الذي يركز على تطوير تعليم العلوم من الحضانة حتى الصف الثاني عشر. وتجربة الهند التي تنطلق من فهم مجتمعيها وسياقاته، حيث وضع استراتيجيات للثقافة العلمية تناسب السياق المحلي. ومبادرة الصين التي انطلقت في العام الماضي ومنتها خمسة عشر عاما، وتهدف إلى جسر فجوة ثلاثين عاما في عشرة

أعوام. أي أن تبلغ الصين في عام ٢٠١٠ مستوى الغرب في الثمانينيات، ومستوى الغرب الحالي في عام ٢٠٢٠.

ويقترح المؤلف في النهاية أن تكون بداية الإصلاح بالاعتراف بضعف الكم والكيف عموماً، وتحفيز الإنتاج في مجال الثقافة العلمية، مع للتوجيه و التدريب و النقد لضبط الجودة. وبطالِب الناشرين والمسئولين بتقديم الثقافة العلمية بكافة صورها، وتشجيع المتميزين في الإنتاج العلمي ومنحهم حقهم في النجومية المستحقة ليكونوا قدوة. هذا بالإضافة إلى اقتراح أن يقدم مرصد مكتبة الإسكندرية تقريراً سنوياً عن "حالة الثقافة العلمية" ينشر ، ويحلل المحتوى العلمي لمناهج التعليم في المرحلة قبل الجامعية، وتُعد ورش عمل وندوات لمناقشة التقرير وتطرح مقترحات.



تصور مستقبلي للتعليم الجامعي لبيئة سيناء في ضوء المشروع القومي للتنمية^(١)

عطية أحمد سالم حسن

مقدمة الدراسة:

بعد مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات من المشروعات الهامة في إحداث عملية تطوير وتحديث الجامعة، وذلك لأنه يركز علي أهم مكون في العملية التعليمية، ونقصد الموارد البشرية وخاصة أعضاء هيئة التدريس. فهم محور الارتكاز في الجامعة، فلا جامعة بدونهم، حيث إنهم موصولو المعلومات للطلاب، والمؤثرون في شخصياتهم، وفي بنائهم العلمي. قد أصبح موضوع إعدادهم وتنمية قدراتهم من الموضوعات التي تحظى باهتمام واسع في مختلف بلاد العالم.

وستقوم الدراسة الحالية بتقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه - محتوى برامجه - إيجابياته - سلبياته - مقترحات تطوير برامجه) ثم وضع تصور مقترح لتطوير المشروع بجامعة المنصورة.

مشكلة الدراسة:

أمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ١- ما مقومات منظومة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس؟
- ٢- ما واقع مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في جامعة المنصورة؟

* الإشراف: أ.د. محمد ضياء الدين زاهر - أ.د. ناصف بنير محمد العاصي - د. محمد علي طه ريان
كلية التربية بالعريش - جامعة قناة السويس.

٣- كيف يمكن تطوير مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في

جامعة المنصورة؟

هدف الدراسة:

١- تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس

والقيادات بجامعة المنصورة من حيث (أهدافه - محتوى برامجه - إيجابياته -

سلبياته - مقترحات تطوير برامجه).

٢- محاولة الوصول إلى ملامح تصور مقترح لمشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة

التدريس والقيادات في جامعة المنصورة.

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة المشكلة فإن الدراسة سوف تتبع المنهج الوصفي لأنه يقوم بوصف

ظاهرة أو الموضوع اعتماداً على جميع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها

تحليلاً وافياً بدقة لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج من الظاهرة محل البحث.

وسوف تستعين الدراسة بأداة من أدوات هذا المنهج مثل الاستبانة.

أدوات الدراسة:

الأداة التي استخدمت في الدراسة عبارة عن الاستبانة قامت الباحثة بتصميمها،

طبقت على عينة من القيادات الجامعية وأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنصورة، بهدف

التعرف على آرائهم وفي مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة

المنصورة من حيث (أهدافه - محتوى برامجه - إيجابياته - سلبياته - مقترحات تطوير

برامجه) بهدف محاولة الوصول لوضع تصور مقترح لتطوير المشروع بجامع

المنصورة.

نتائج الدراسة:

وضعت الدراسة الحالية تصوراً مقترحاً لتطوير مشروع قدرات أعضاء هيئة

التدريس والقيادات بجامعة المنصورة من خلال نتائج الدراسات النظرية والميدانية، وفي

ضوء خبرات بعض الدول في هذا المشروع، واشتمل هذا التصور المقترح علي العناصر التالية:

أولاً: مبادئ التصور المقترح

- التغلب علي معوقات الجامعة ذات الأعداد الكبيرة.
- الرقابة باحتياجات التنمية في مجالات التخصص المتنوعة.
- استخدام مدخل تدريسية متنوعة.
- واقعي برامج المشروع.
- تكامل وتنسيق برامج المشروع.

ثانياً: أهداف التصور المقترح

- التعرف علي استراتيجيات التدريس الحديثة.
- تطوير اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو البحث والتدريس وتطوير المناهج.
- إكساب المعلومات الحديثة عن منهجية البحوث العلمية.
- التعرف علي أهم التطورات العالمية في مجال التعليم.
- تحقيق التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس خارج نطاق تخصصاتهم وكنياتهم.

ثالثاً: الإجراءات التنفيذية للتصور المقترح

- إقامة مركز خاص بتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الجامعية.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس والقادة للارتقاء بمستواهم علمياً ومهنياً وثقافياً.
- تنفيذ الجامعة برنامجاً لتدريب المدربين.

رابعاً: الصعوبات التي تواجه تطبيق التصور المقترح

- حضور أعضاء هيئة التدريس برنامج المشروع إجباراً دون رغبة داخلية عن اقتناع.
- تكرار الموضوعات في محاضرات البرنامج الواحد.
- إهمال بعض المشرفين في وضع البرامج الخلفية الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس.
- قلة مشاركة أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمحتوى برنامج المشروع.
- قلة تبادل الخبرات بين الجامعة - جامعة المنصورة - والجامعات الأخرى.

خامساً: مقترحات تطبيق التصور المقترح

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس علي حضور برامج المشروع.
- اشتراك أعضاء هيئة التدريس في التخطيط لمحتوى برامج المشروع.
- تبادل الخبرات بين مركز الجامعة والمراكز الأخرى المماثلة في الجامعات العربية والأجنبية.
- التنسيق والتكامل بين البرامج.
- تحسين الإعلام الرسمي بشأن التدريب وأهميته.

Contents

- The Impact of using proposal strategy for deductive learning in teaching historical contemporary issues on critical thinking skills 271-307

Dr. Abd El Mo'men Mohamed Abdu

- The impact of different systems interact via e-learning environment in achieving some learning outcomes in students and teachers attitudes towards the use 369-410

Book Review

- Future of Scientific Culture in Egypt 309-314

Dr. Amed Shwky

Thasis and Desertations

- Future Vision for University Education of Sinai Environment in the Light of National Project for Development. 315-320

Dr. Atia Ahmed Salem

Contents

Editorial

4 – 6

Editor-in-Chief

Researches & Studies

- Faith education and its humanitarian dimensions 9-38

Dr. Adel El-Sokkary

- Empowering Principals dimensions as an introduction of School Reforms. 39-146

Dr. Salama Hussein

- Psycho – Social adjustment's obstacles among old age people in Khan Younus Governorate. 147-184

Dr. Sami Abou Eshaq

- Educational Supervision Reality at Public Secondary Schools 185-270

Dr. Zeyad Ali Gergawy

Dr. Suomaya Al Nakhla

**Journal Strategic & Innovative research
In Arab Education & Human
Development**

**Editor - In - Chief
Dr. Dia EL- Din Zaher**

**Editorial Managers
Dr. Moustafa Abdel El-Kader
Dr. Nadia Yossef Kamal**

**Editorial Counsetors
Dr. Ahmed El-Mahdi
Dr. Hamed Ammar
Dr. Nabil Nofal
Dr. Salah Al- Araby**

**Editorial Counselors
Dr. Al- Helaly Al- Sherbieny
Dr. Aly El- Shoukapy
Dr. Shaker Fathi Mohamed
Dr. Hassan El-Balewy
Dr. Rafica Hammoud
Dr. Salah Kheder
Dr. Roshdy Teaama
Dr. Zeinab El - Naggar**

**Editorial Secretary
Mr. Moustafa Abdel Sadek**

**All Correspondence Should Be
Addressed to:
The Editor - In - Chief , Future of
Arab Education , to The Folling
Adresse**

**Prof. Dr. Dia El Din Zaher
Faculty of Education - Ain Shams
University - Roxy , Misr AL Gididah
Cairo - Egypt Fax + Tel:
4853654 M. 0123911536
E Mail:
dia_zaher@yahoo.com
aced2050@yahoo.com**

**Future of Arab
Education**

**Volume 15
No.55**

January 2009

**Published by:
Arab Center For
Education and
Development (ACED)**

**With :
-Faculty of Education
Ain shams University
-Arab bureau of Education
for the Gulf States
-Al- Mansoura University**

قواعد النشر بالمجلة

قواعد عامة :

- ♦ تقسم المجلة بنشر البحوث والدراسات الأصلية، النظرية والتطبيقية شريطة ألا تكون قد سبق نشرها من قبل أو تقديمها للنشر في مجلات أخرى .
- ♦ ترحب المجلة بالنشر في شتى فروع التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع والسياسة والاقتصاد ، والعلوم الإدارية والمحاسبة ، مع التركيز على الميادين التالية: المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التعليمي، تكنولوجيا التعليم، اقتصاديات التعليم ، المعلوماتية والدراسات المستقبلية، الإدارة التربوية والمدرسية ، فلسفة التربية وسياساتها، الصحة النفسية والتربية الخاصة، تعليم الكبار، التخطيط التربوي، التربية الدينية، القياس والتغويم التربوي، التربية المقارسة، علم اجتماع التربية وغيرها. وتقدم المجلة بالميادين السابقة في علاقتها بقضايا التنمية البشرية مع تركيز خاص على التوجهات الاستراتيجية والمستقبلية.
- ♦ ترحب المجلة بما يصل إليها من مراجعات وعروض علمية جادة للكاتب الحديثة، على ألا يزيد حجم المراجعة عن خمس صفحات.
- ♦ ترحب المجلة بنشر التقارير عن الندوات والمؤتمرات والأنشطة العلمية والأكاديمية المختلفة في شتى ميادين العلوم التربوية والمستقبلية ، داخل المنطقة العربية وخارجها.

شروط الكتابة :

- ♦ يقدم البحث مطبوعاً من نسختين به ملخص البحث (١٠٠ - ١٥٠ كلمة) باللغة العربية وآخر باللغة الإنجليزية مع ديسك نظام متوا مع IBM
- ♦ لا يزيد عدد صفحات البحث عن ٣٠ صفحة في (حجم الكوارتي) على وجه واحد ، مع ترك مسافة ونصف بين السطر والسطر . وفي حالات خاصة يمكن الاتفاق مع هيئة التحرير على شروط نشر البحوث التي تزيد عن هذا العدد من الصفحات.
- ♦ ما نشر في المجلة لا يجوز نشره في مكان آخر ، ويقب للمجلة إعادة نشره بأية صورة أخرى.
- ♦ تعرض البحوث المقدمة للنشر - على نحو سري- على عمكبين من المتخصصين الذين يقع موضوع البحث في صميم تخصصهم. وقد يطلب من الباحث إعادة النظر في بحثه في ضوء ما يبيده المحكمون.

المصادر والمواهب :

- ♦ يشار إلى جميع المصادر في متن البحث بذكر اسم المؤلف كاملاً، وسنة النشر ورقم الصفحة، بين قوسين هكذا (محل (محمد النعام ، ١٩٨٢ ، ٩٥) ، ويذكر لقب المؤلف الأجنبي هكذا (Masini , 1993 , 103) .
- ♦ تدرج المراجع في قائمة خاصة في نهاية البحث مرتبة ألفبائياً حسب الأسلوب التالي :
- الكاتب: اسم المؤلف، (تاريخ النشر) ، عنوان الكتاب، مدينة النشر، الناشر ، رقم الطبعة ، أرقام الصفحات.
- البحوث: اسم الباحث، (تاريخ النشر) ، عنوان البحث، اسم المجلة ، رقم المجلة ، رقم العدد ، أرقام الصفحات.
- الجلدات (إن وجدت) : تكون مختصرة فقدر الإسكان ، ون أعلى الصفحة ، ويوضع كل جدول في أقرب مكان يمكن من المكان الذي أشير إليه فيه ، وبأني رقم وعنوان الجدول أعلاه .
- الأشكال (إن وجدت) : تكون واضحة تماماً والمحرر الشئى والسملك المناسب وبأني عنوان الشكل أسفله ، ويوضع في المكان المناسب قرب الإشارة إلى الشكل .

FUTURE OF ARAB EDUCATION



Journal of Strategic & Innovation Research Arab Education & Human Development

- Faith education and its humanitarian dimensions (from Rassael El Noor's Prospective).

Dr. Adel El-Sokkary

- Empowering Principals dimensions as an introduction of School Reforms (Field Study on Public Secondary Schools at Al Kalubia Governrate).

Dr. Salama Abd El Azeem Hussein

- Psycho – Social adjustment's obstacles among old age people in Khan Younus Governorate.

Dr. Sami Abou Eshaq

- Educational Supervision Reality at Public Secondary Schools in Gazza's Governorates

Dr. Zeyad Ali Gergawy

Dr. Suomaya Salem Al Nakhla

- The Impact of using proposal strategy for deductive learning in teaching historical contemporary issues on critical thinking skills development among teachers who are history students at college of education – Rstaq – Oman,

Dr. Abd El Mo'men Mohamed Abdu Magawry

Volume 15

Number 55

January 2009

Fixed Section

- | | |
|--------------------------|---------------------------|
| * Prospective | * Symposia and Conference |
| * Book Review | * Educational Pioneers |
| * Open Forum | * New Publications |
| * Educational Experience | * Strategic Reports |